

Trabajo Fin de Grado

Modelo de intervención a través de la accesibilidad
cognitiva en las aulas ordinarias para una educación
inclusiva

Autor/es

Silvia Jaime Royo

Director/es

Alberto Quílez Robres

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2021

Índice

1.	Introducción	6
1.1.	Justificación	6
1.2.	Objetivos.....	7
1.2.1.	Objetivo general.....	7
1.2.2.	Objetivos específicos	7
1.3.	Metodología.....	8
2.	Marco teórico	8
2.1.	Marco legal	8
2.2.	Concepto de accesibilidad cognitiva	10
2.3.	Técnicas y herramientas de accesibilidad cognitiva.....	12
2.3.1	Lectura fácil	12
2.3.2	Apoyos visuales	13
2.3.3	Lenguaje bimodal.....	14
2.4.	Personal docente y especialistas	15
2.5.	Accesibilidad cognitiva en el ámbito educativo	17
2.6.	Beneficios y a quién beneficia la accesibilidad cognitiva	21
3.	Propuesta de intervención	23
3.1.	Justificación	23
3.2.	Contextualización del centro y del grupo-clase.....	24
3.3.	Objetivos.....	25
3.4.	Temporalización	26
3.5.	Contenidos	28
3.6.	Secuencia de actividades	28
3.7.	Metodología.....	40
3.8.	Medios y recursos materiales y tecnológicos	42
3.9.	Sistema de evaluación	43
4.	Conclusiones y propuesta de mejora.....	45
4.1.	Conclusiones.....	45
4.2.	Propuesta de mejora.....	46
5.	Consideraciones finales	47
6.	Referencias bibliográficas.....	48
7.	Anexos	53

Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una
educación inclusiva

Anexo 1:.....	53
Anexo 2:.....	53
Anexo 3:.....	56
Anexo 4:.....	57
Anexo 5:.....	58
Anexo 6:.....	58
Anexo 7:.....	61
Anexo 8:.....	62
Anexo 9:.....	63
Anexo 10:.....	63
Anexo 11:.....	64
Anexo 12:.....	64
Anexo 13:.....	65
Anexo 14:.....	65

Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una educación inclusiva

Intervention model through cognitive accessibility in ordinary classrooms for inclusive education

- Elaborado por Silvia Jaime Royo.
- Dirigido por Alberto Quílez Robres.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2021
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16031

Resumen

La accesibilidad cognitiva facilita la comprensión y la inclusión de muchas personas en la sociedad, es por ello que, para garantizar una educación inclusiva, debe llevarse a las aulas. El presente modelo de intervención propone trabajar la inclusión y la accesibilidad cognitiva de las personas con diversidad funcional y de todo el alumnado en las aulas ordinarias de educación infantil. Mediante actividades de sensibilización a cerca de la diversidad funcional y utilizando diferentes herramientas de accesibilidad cognitiva como apoyos visuales, se pretende facilitar el aprendizaje y acercar a todo el alumnado al concepto de diversidad.

Palabras clave

Accesibilidad cognitiva, diversidad funcional, apoyos visuales, lenguaje bimodal, pictogramas, escuela inclusiva.

Abstract

Cognitive accessibility facilitates the understanding and inclusion of many people in society, which is why, to guarantee an inclusive education, it must be brought into the classroom. This intervention model proposes to work on the inclusion and cognitive accessibility of people with functional diversity and of all students in ordinary early childhood education classrooms. Through awareness-raising activities about functional

diversity and using different cognitive accessibility tools as visual aids, the aim is to facilitate learning and bring all students closer to the concept of diversity.

Keywords

Cognitive accessibility, functional diversity, visual supports, bimodal language, pictograms, inclusive school.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

La mayoría de los niños y niñas que comienzan su primer año escolar pueden sentir durante los primeros días una sensación de incertidumbre, desconfianza, miedo etc. ya que se encuentran ante un nuevo lugar, diferentes niños y niñas, una maestra/o que les dice que hacer en cada momento y pueden no sentirse seguros a la hora de realizar las tareas porque no encuentran sentido a porqué están allí o que se espera de ellos/as.

Con el paso de los días se van adaptando a la nueva situación y comienzan a estar más seguros y relajados, pero, algunos de los niños y niñas pueden sentirse de este modo incluso durante toda su etapa escolar. El desconocimiento y la incompreensión de los espacios, actividades, lenguaje, personal, objetos y normas de un centro entre otros suponen una barrera para que estos niños y niñas puedan desenvolverse de forma autónoma (Belinchón et al., 2014). Necesitan una accesibilidad cognitiva, tener un mejor acceso a estos conceptos.

Para muchas personas, el mundo es muy difícil de entender por diferentes motivos, ya sea por una discapacidad, por el simple hecho de ser algo nuevo, por falta de conocimiento sobre ello o por diferencias culturales o lingüísticas. Entender el mundo que nos rodea es una necesidad básica de las personas desde su nacimiento, tanto para su bienestar emocional como para comprender los entornos, ya que favorece la autodeterminación, la imaginación y posibilita la participación. Por el contrario, cuando un entorno es difícil de entender, puede producir incertidumbre, ansiedad y dependencia, limitando su creatividad y su capacidad de tomar decisiones creándole inseguridad. (Plena Inclusión España, 2018).

En la actualidad se puede observar que la sociedad está bastante concienciada en ofrecer una accesibilidad universal para todas las personas. Esto engloba la accesibilidad física, la sensorial y la cognitiva. La primera incluye rampas, aceras más bajas o ascensores para facilitar el acceso a los lugares públicos, al transporte o el paseo por las calles; la accesibilidad sensorial, como la lengua de signos, el lenguaje braille o el sonido de los semáforos que facilita la comunicación y la autonomía de las personas con discapacidad visual y auditiva. (Larraz-Isturiz, 2016). En cuanto a la accesibilidad

cognitiva, algo es cognitivamente accesible cuando resulta de fácil comprensión, es sencillo, se conoce y se entiende su significado (Belinchón et al., 2014). Esta última es a la que hay que prestar más atención en el caso de las personas con discapacidad intelectual. Por lo tanto, se convierte el algo imprescindible para poder desenvolverse en diferentes entornos de forma autónoma y segura (Larraz-Isturiz, 2016).

Por ello, también es necesario que la accesibilidad cognitiva se lleve a las aulas, ya que los niños/as que se pueden encontrar en cualquier centro educativo son de una inmensa diversidad por lo que es necesario garantizar el acceso a una educación inclusiva con las herramientas necesarias para atender a todos los niños/as en igualdad de condiciones, siempre atendiendo a las necesidades individuales de cada uno. (Escudero y Martínez, 2011). Todos los niños/as tienen derecho a tener acceso y comprender todo lo que se realiza en la escuela, así como conocer los espacios, las actividades que se van a realizar, las personas que se encuentran en el centro, los objetos que se pueden encontrar y las normas de comportamiento en cada momento. (Latas, 2002). Promoviendo la accesibilidad cognitiva en las aulas conseguimos que todo sea más fácil de entender para los niños/as, sobre todo para aquellos con diversidad funcional, parálisis cerebral o trastorno del espectro autista. (UNESCO, 2009). Es importante promover el apoyo mutuo, ya que entre niños/as de las mismas edades pueden aprender mucho unos de otros y se fomentarán así valores como el compañerismo, la empatía y el respeto hacia la diversidad (Kropotkin, 1989).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

-Diseñar una intervención educativa para garantizar una educación inclusiva mediante la accesibilidad cognitiva en las aulas de educación infantil

1.2.2. Objetivos específicos

-Analizar diferentes métodos de accesibilidad cognitiva

-Explorar los distintos ámbitos en los que se puede llevar a cabo una accesibilidad cognitiva

-Estudiar los beneficios de los métodos de la accesibilidad cognitiva durante la infancia

1.3. Metodología

El desarrollo del presente trabajo ha seguido una secuencia lógica y diferenciada con un enfoque cualitativo. Por un lado, cuenta con un marco teórico y por otro con un programa de intervención. El desarrollo del marco teórico se ha basado en la realización de revisión bibliográfica sobre aspectos conceptuales motivo de estudio y su aplicación en el aula y, además, la búsqueda de información legal.

En cuanto al programa de intervención, además de apoyarse en la legislación, se ha llevado a cabo una labor de investigación sobre los conceptos de accesibilidad cognitiva y los diferentes métodos de cómo aplicarla en el aula. Se ha revisado opiniones y experiencias de diferentes profesionales y asociaciones del ámbito de la educación especial.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco legal

La Ley Orgánica 3/2020, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece los principios y fines de la Educación en su capítulo I. En ella se destaca un principio fundamental que considera como calidad educativa la no discriminación del alumnado por ningún motivo desde el ámbito social, cultural, sexual hasta de discapacidad entre otros. Por otro lado, el Real Decreto 1630/2006 relativo a las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, en su artículo 8 hace referencia a la diversidad. Indica que es necesario que desde el centro educativo se atienda a todo el alumnado teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y características y se adopten las medidas oportunas que garanticen la inclusión educativa. En relación con las áreas de aprendizaje, se contempla dentro del área I el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el respeto y aceptación de las diferencias propias y de los demás evitando actitudes discriminatorias.

Hasta ahora lo referido al ámbito estatal, pero la Comunidad Autónoma de Aragón también establece su propia normativa reflejada en la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte relativa al currículo de Educación

Infantil y su aplicación en los centros docentes de la Comunidad. Este documento dedica un apartado a la atención a la diversidad (art. 13) señalando que la diversidad de capacidades del alumnado precisa que el docente adapte su práctica educativa a las características particulares de sus alumnos/as. A pesar de que no se menciona la accesibilidad cognitiva en el currículo de Educación Infantil, se habla de la intervención del docente y de que está en su mano aplicarla. En este sentido, la Orden ECD 1005/2018 que regula las actuaciones de intervención educativa inclusiva, plantea una serie de principios para dar respuesta educativa a las necesidades del alumnado. Los centros educativos deben basarse en dichos principios para realizar las actuaciones de intervención educativa inclusiva (art. 4). Dentro de las actuaciones generales de intervención educativa se mencionan propuestas metodológicas y organizativas tales como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje servicio en el que se tiene en cuenta a la diversidad del alumnado además de mencionar la atención a la diversidad familiar y cultural (art. 16). Por otro lado, el artículo 18 se dedica a la accesibilidad universal de aprendizaje en la que se hace referencia a tres principios básicos que rigen este diseño universal, los medios y recursos necesarios para llevarlos a cabo en los centros como es la utilización de sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación y la adecuación de los espacios y los materiales a las necesidades que presente el alumnado.

Llegados a este punto indicar que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aparece especificado en el DECRETO 188/2017. En su título IV de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (art. 20 y 21) expone que es aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, tales como una discapacidad auditiva, visual, física, intelectual, trastorno grave de la conducta, trastorno del espectro autista, trastorno mental, trastorno del lenguaje o retraso global del desarrollo. También se incluyen en este grupo el alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje como un trastorno del aprendizaje de un área concreta, una capacidad intelectual límite o diferentes trastornos de la comunicación, el alumnado con TDAH, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo y el alumnado con condiciones personales o de historia escolar especiales.

2.2. Concepto de accesibilidad cognitiva

En la segunda mitad del siglo XX las instituciones educativas plantearon la integración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales en los centros educativos y en las aulas para acabar con la exclusión de este tipo de alumnado (Iglesias y Calvo, 2010). La integración implicaba situar dentro de la comunidad educativa a las personas con discapacidad que estaban fuera de ella. Sin embargo, no se trataba de ubicar en el entorno educativo sino de ofrecer respuestas educativas de calidad en igualdad de oportunidades para todo el alumnado con y sin discapacidad, teniendo en cuenta la diversidad de cada uno. Es por ello por lo que el concepto de integración fue evolucionando hacia el de inclusión (Gómez y Lorenzo, 2018).

La UNESCO en 1994 propuso la siguiente definición para el concepto de inclusión.

“La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.” (UNESCO, 2003, p. 3)

En el mundo educativo actual, uno de los principales retos a los que se enfrentan los sistemas educativos es el de la inclusión educativa que promueva la calidad e igualdad de la enseñanza para todos los estudiantes (Rada y Hoyos, 2011). Por ello, hoy en día es habitual encontrar diversidad de escuelas que están tratando de dar respuestas educativas de carácter inclusivo, sumergiéndose en procesos de transformación y cambio con el fin de atender a la diversidad de las aulas del SXXI (Sánchez et al., 2017). Lograr una inclusión educativa en los centros conlleva atender a los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) respetando la diversidad de todo el alumnado lo que incluye la diversidad cultural, religiosa, de género, económica y funcional logrando así un modelo de escuela que respeta, incluye y pone en valor las diferencias (Gutiérrez et al., 2021).

La accesibilidad es condición indispensable para la inclusión educativa porque permite la participación y autonomía de las personas con discapacidad. Junto a la accesibilidad física y sensorial, la accesibilidad cognitiva forma parte de la accesibilidad

universal que surge a partir del siglo XXI y está adquiriendo gran importancia en los últimos años para garantizar la inclusión en los centros (Fundación Once, 2009). Según la Subcomisión de accesibilidad cognitiva del CERMI (Abella, 2018), la accesibilidad cognitiva es una de las características de los entornos, las actividades, los servicios u objetos que permiten la fácil comprensión y la comunicación. Se puede encontrar infinidad de definiciones muy similares entre sí como la de Belinchón et al. (2014) que considera la accesibilidad cognitiva como una propiedad que tienen los entornos, procesos, objetos, herramientas y dispositivos que son inteligibles para generar una fácil comprensión. Tal como recoge el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad celebrada el 13 de diciembre de 2006: acceder y comprender los entornos y servicios es un derecho universal de las personas con y sin discapacidad. Esta Convención se reafirma en un principio fundamental: a todas las personas independientemente de su discapacidad se les debe garantizar el goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. De tal forma, que se introducirán todas las adaptaciones necesarias para hacer efectivo ese derecho (Naciones Unidas, 2007).

La accesibilidad cognitiva ayuda a aquellas personas que presentan dificultades en el funcionamiento cognitivo. Dichas funciones pueden ser la atención, la memoria, la percepción, la abstracción, la resolución de problemas, la organización y la planificación. Las personas y grupos de población que pueden experimentar limitaciones en dichas funciones son las personas con discapacidad intelectual, daño cerebral adquirido, trastorno del espectro autista, trastorno mental o personas mayores, entre los que se encuentran también niños y niñas, personas de otros países o que hablan una lengua diferente. La accesibilidad cognitiva no solamente puede beneficiar a estos grupos sino a toda la población en general (Pérez-Castilla et al., 2017)

Para conseguir una mejora de la accesibilidad cognitiva en los centros educativos, se deberá evaluarla y recoger opiniones de los diferentes miembros (alumnos/as, las familias y el profesorado) que son los que tienen un contacto directo con el problema. De esta manera resultará más efectiva y favorecerá la inclusión educativa del alumnado del centro y en especial de aquel con discapacidad (Belinchón et al., 2014). Hay que destacar la importancia que durante la etapa escolar tiene el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos y el ejercicio del acceso en igualdad de oportunidades. Sin este fundamento aquel alumnado con cualquier tipo de discapacidad esta condenado a

quedar fuera de toda actividad educativa, por lo que es deber de todos movilizar las medidas necesarias que compensen cualquier limitación. Una de las mejores medidas para superar la dificultad de los aprendizajes funcionales será la accesibilidad cognitiva (Brusilovsky, 2016).

2.3. Técnicas y herramientas de accesibilidad cognitiva

2.3.1 *Lectura fácil*

La lectura fácil es una de las herramientas de la accesibilidad cognitiva. En el aula se debe crear un clima adecuado, agradable y de respeto, hablando de una forma pausada con un lenguaje claro y sencillo, escuchando y dejando tiempo para que los niños/as puedan expresarse. Mediante la lectura fácil se facilita a los niños y niñas la comprensión, adaptando el texto, las ilustraciones y la maquetación. Con ello se puede ayudar al alumnado que pueda necesitarlo ya sea por discapacidad o por dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y comprensión de textos. Lo fundamental es que el niño/a consiga realizar la tarea de forma autónoma, aunque le cueste más tiempo o requiera de estos métodos (Doñamayor, 2017; Nomura et al., 2012).

La Universidad Autónoma de Madrid definió unos criterios objetivos para establecer si un texto era fácil. No obstante, actualmente se estudian las estrategias y competencias en lectura ya que desde la lingüística un texto siempre es más comprensible para unos que para otros. Por ello resulta que la accesibilidad cognitiva puede ser interactiva ya que se puede simplificar los estímulos verbales y visuales, pero el comprender depende también de las estrategias utilizadas (Morales, 2018). No obstante, se ha de señalar que trasladar los esquemas de lectura fácil para que facilite la comprensión de los entornos, de las actividades, etc. que son complejos por el uso de determinadas secuencias, por la aplicación de reglas, etc. en la mayor parte de los casos se recurre, para facilitar la accesibilidad cognitiva, al denominado script que no es más que un guion que se emplea de anclaje para identificar los elementos y que sean más comprensibles dentro de las aulas (García Muñoz, 2014).

2.3.2 Apoyos visuales

Para mejorar el aprendizaje se debe utilizar todos aquellos conocimientos que se poseen sobre el procesamiento de la información y la organización de contenidos. La creencia generalizada sitúa al apoyo visual como el que mayor impacto tiene sobre el aprendizaje en los alumnos. Facilita el mensaje que se quiere transmitir y mejora la comprensión y por tanto el conocimiento en los alumnos. Por lo tanto, el establecer estrategias para la elaboración de apoyos visuales y a su vez ajustarlos a los requerimientos de los alumnos con algún tipo de discapacidad cognitiva y a las distintas disciplinas de estudio será indispensable para conseguir una accesibilidad cognitiva (Trujillo y Martínez, 2019).

Para facilitar una accesibilidad cognitiva y la integración en la sociedad, se utiliza una rotulación mediante pictogramas y textos de ARASAAC, entre otros. Estos pictogramas son fáciles de reconocer, intuitivos y accesibles para muchas personas con diferentes discapacidades cognitivas, diversidad funcional, procedentes de diferentes culturas o que hablan un lenguaje diferente. Realizar una accesibilidad cognitiva mediante pictogramas en los centros educativos, facilitará la comprensión de todos los alumnos/as y en especial del alumnado con necesidades de apoyo (Sansalonis y Chinchilla, 2015).

Los Sistemas Pictográficos de Comunicación (SPC) fueron creados en 1981 por Roxana Mayer – Johnson, están compuestos por alrededor de 5000 pictogramas que van acompañados por imágenes. Estas imágenes agrupadas en categorías como verbos, descripciones, alimentos, nombres, etc. han sido ampliamente utilizadas y en la actualidad son usadas mediante el ordenador. Se utilizan para representar todo tipo de concepto, acciones, objetos, mediante un lenguaje visual que facilita el entendimiento cuando se expone ante el alumno (Tuset, 2011). Esta herramienta persigue varios objetivos:

- Aprender a través de las conductas que se representan en los pictogramas.
- Potenciar las habilidades comunicativas.
- Comprender aspectos de la vida diaria.

- Aprender a expresar sus opiniones o deseos.

2.3.3 Lenguaje bimodal

La utilización del lenguaje bimodal proporcionará una accesibilidad cognitiva para todas aquellas personas que tengan dificultades con el lenguaje, discapacidad intelectual, niños y niñas que todavía no han adquirido el lenguaje fomentando así su estimulación o simplemente servirá de apoyo visual ayudando a la comprensión del mensaje. Se trata de un recurso utilizado para trabajar en sistemas alternativos y complementarios que apoyen el desarrollo del lenguaje oral (Monfort et al., 1982).

El sistema bimodal apareció en 1978 de la mano de Schlesinger cuyo objetivo era desarrollar el lenguaje oral en los niños con diversidad funcional auditiva (Morales, 2014). El autor establecía la utilización de dos códigos de forma simultánea: la palabra y la señal. Surge ante la necesidad de que se pueda transmitir información de forma visual a aquellas personas con dificultades auditivas. Se trata de un sistema fácil de utilizar en la infancia que además de facilitar la adquisición de competencias orales permite una mayor integración de las personas con disfunción auditiva (Casado y Merino, 2014). El lenguaje bimodal contempla una comunicación oral y signada simultáneamente que ayuda al desarrollo comunicativo y cognitivo, especialmente en niños con problemas auditivos y que tiene la ventaja de mantener la estructura gramatical del lenguaje oral. Se trata de una herramienta muy utilizada en el aula de Audición y Lenguaje. No hay que olvidar que la comunicación es de gran importancia para el desarrollo de las relaciones sociales y el niño se sociabiliza principalmente en la escuela (Alonso et al., 1989).

Hay que entender que la adquisición de un código comunicativo utilizado en una comunidad o sociedad es el principal objetivo en la educación de un niño (Monfort et al., 2010). En este sentido Monfort y Juárez (2016) señalan, en cuanto a la comunicación bimodal, que el lenguaje de signos presenta una doble articulación que posee funciones de identificación, representación, expresión y comunicación, con sus propias estructuras sintácticas que permiten gran flexibilización y que se plasman en un canal visual pero que a su vez sigue el orden del idioma que se habla. Por lo tanto, este

sistema favorece el desarrollo de las habilidades tanto pre-verbales, como verbales, mejora las dificultades y evita el posible desfase curricular.

2.4. Personal docente y especialistas

La accesibilidad cognitiva en la educación infantil no solo consiste en dotar al centro de señalizaciones y pictogramas para definir los espacios o la secuenciación de acciones para la realización de una tarea etc., también tiene relación con el docente, el cuál debe formarse y reflexionar sobre cómo puede facilitar a sus alumnos/as el aprendizaje. Esto puede suponer un gran reto para el maestro/a ya que cada uno de los alumnos/as que pasará por su aula es completamente diferente al otro. El maestro/a debe observar a cada niño/a conociéndole en profundidad, averiguando como aprende y su forma de comprender. A partir de ahí, y solo entonces, podrá adaptar verdaderamente la metodología, los materiales didácticos y el sistema de evaluación a las necesidades de ese niño/a. Todo el personal que se encuentra en un centro educativo debe estar formado para la atención a la diversidad siendo los más destacados el tutor/a del aula y los docentes especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) sin olvidar al personal auxiliar de educación especial. Estos profesionales son los que más van a estar en contacto con el alumnado que presenta diversidad funcional. (Belinchón et al., 2014)

Aunque la actitud de los docentes en general es positiva con la normativa sobre educación especial hoy en día, no hay una inclusión plena ya que la actitud de los docentes depende y está influenciada por el tipo de diversidad que presenta el alumnado y no tanto por las capacidades del propio docente (Avramidis y Norwich 2004). Los docentes que están a favor de la integración en los centros educativos en general son aquellos que han atendido a alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo a lo largo de su trayectoria profesional, por el contrario, aquellos docentes que no han tenido contacto con este tipo de alumnado se muestran más reacios a su integración en los centros (Muñoz, 1993).

En un estudio realizado a maestros/as especialistas de Pedagogía Terapéutica de Asturias se destaca que el tipo de escolarización más recomendado es en las aulas ordinarias, aunque consideran que la integración en los centros no está funcionando

correctamente. Los resultados de dicho estudio reflejan que los docentes con más años de experiencia son los que muestran actitudes más negativas respecto a la integración, esto puede deberse al cansancio, la falta de recursos y la poca formación específica que reciben para poder atender a la diversidad del aula. Por otro lado, los docentes que más valoran la integración son los más jóvenes (Campo Mon et al., 2010).

El papel de los docentes especialistas en los centros educativos en la actualidad es de vital importancia, los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje son maestros/as con una formación específica que les dota de los conocimientos necesarios para colaborar y ayudar a los docentes en las diferentes etapas educativas mediante la organización espacial y diferentes estrategias y herramientas adaptadas a las necesidades de cada alumno/a, ofreciéndoles los apoyos necesarios para la consecución de los objetivos educativos planteados. (Labayen, 2016).

En la Orden ECD/1005/2018 se especifican las funciones, en relación con el alumnado, de los docentes especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje como son la detección y prevención de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado en relación con las diferentes áreas curriculares y competencias clave ajustando la respuesta educativa y la planificación de las adaptaciones curriculares correspondientes. Trabajan de forma conjunta con el tutor en el proceso de detección y valoración de las dificultades de aprendizaje garantizando la integración y la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en las aulas. Colaboran en la realización de los informes de evaluación junto al equipo docente y realizan las labores de seguimiento. De este modo, la coordinación y comunicación entre tutor y especialista es el pilar básico coordinándose además con las familias (Labayen, 2016).

Es fundamental que el docente con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula (Decreto 188/2017) mantenga con la familia de dicho alumno/a una relación de contacto constante mediante una agenda o tutorías para tratar temas importantes, acordar actuaciones en común etc. o durante las entradas y salidas creando un clima favorable, de confianza, compromiso y apoyo. Es algo que debe realizarse con las familias de todo el alumnado, pero con mayor constancia con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en especial para mostrar apoyo a la familia y para que el trabajo que se lleva a cabo en el centro se complete en casa garantizando

una continuidad y coherencia en las líneas de actuación que se siguen, consiguiendo así resultados más favorables para el alumnado (Muñoz, 1993).

2.5. Accesibilidad cognitiva en el ámbito educativo

La accesibilidad cognitiva es una de las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual, así como otros ciudadanos, privándoles del derecho de uso de la ciudad y de los servicios que ofrece, parques, centros comerciales, comercios, escuelas, centros médicos etc. convirtiéndose en un problema transversal en todos los ámbitos en los que puede desenvolverse una persona. Para poder hablar de accesibilidad cognitiva todos estos lugares públicos y privados deben estar diseñados de tal forma que sean accesibles para todos, incluso para las personas sin discapacidad permitiéndoles desenvolverse en dichos ambientes de forma autónoma, cómoda y segura. La accesibilidad cognitiva se puede llevar a cabo en todos los ámbitos de la vida, tanto en la escuela, en el hogar e incluso en la ciudad. Mediante la utilización de diferentes apoyos visuales de forma individual o como acompañamiento a las explicaciones verbales (Huerta Peralta, 2006).

En la actualidad se están llevando a cabo diferentes adaptaciones en las vías urbanas incorporando apoyos visuales como paneles con indicaciones mediante pictogramas para ayudar a las personas con discapacidad a comprender el funcionamiento de los comercios, las instituciones, etc. Un ejemplo de ello se encuentra en los semáforos y pasos de peatones indicando cuando se puede cruzar y como debe hacerse. [Anexo 1.](#) Mediante estas nuevas incorporaciones en la ciudad se ayuda a prevenir accidentes y favorecer la autonomía de aquellas personas que, por diferentes motivos, ya sea una discapacidad, y debido a la enorme cantidad de estímulos diferentes que reciben o al desconocimiento del lenguaje puedan requerirlas. En esta población se incluyen los niños y niñas que pueden o no presentar diferentes discapacidades y están en pleno desarrollo cognitivo. Con ayuda de estos apoyos visuales se les facilita la comprensión, que puede ser más compleja, cuando únicamente se realizan explicaciones verbales y abstractas. (Brusilovsky, 2016)

La mejora de la accesibilidad cognitiva de un centro educativo parte principalmente de la concienciación de sus miembros sobre dicho concepto y su aplicación en los

diferentes entornos, acciones y usos más habituales dentro del centro, así como la temporalización y organización de las diferentes actividades y los roles y conductas aceptadas en cada momento (Belinchón et al., 2014).

Dentro de los centros escolares existen diferentes escenarios donde se desarrollan diariamente las diferentes actividades del alumnado. Para hacer estos escenarios cognitivamente accesibles se debe facilitar a los niños y niñas el conocimiento de los espacios donde se encuentran, las actividades que se pueden realizar, los materiales que contienen, las personas que estarán presentes y las normas de uso de cada lugar. Los distintos escenarios donde se desenvuelve el alumnado de infantil y por tanto los más relevantes para empezar a mejorar su accesibilidad cognitiva son los aseos, el patio de recreo, el aula, el comedor, la biblioteca y la sala de psicomotricidad (Belinchón et al., 2014).

El momento de entrar al centro es el primer contacto que existe entre el alumnado y la escuela, por ello es muy importante que sea lo más comprensible posible. Es importante que los alumnos y alumnas sepan dónde deben colocarse antes de entrar al aula y que haya una señalización de la distribución de los pasillos y las aulas que van a encontrar a pesar de que vayan a estar acompañado por el docente (Arjona, 2015).

Los aseos es uno de los escenarios más utilizado a lo largo de una jornada lectiva por lo que debe ser fácil de localizar y de uso sencillo. Aunque la mayoría de las aulas de educación infantil cuenta con baño dentro del propia aula, también existen aseos distribuidos por el centro que pueden llegar a utilizar mientras están en otro de los escenarios. Deben estar señalizados de la misma manera y diferenciando claramente los usuarios que pueden hacer uso de él niños, niñas, profesores y profesoras. Además, deben estar claramente explicados los diferentes elementos que componen el aseo como el WC, lavabo, dirección del agua fría y caliente, así como la secuencia de acción del acto de lavarse las manos y el uso del WC (Belinchón et al., 2014).

El comedor escolar es una zona muy concurrida en un centro educativo que acoge a niños y niñas de edades diferentes procedentes de todas las aulas del centro. Por ello, debe estar señalizado desde cualquier parte del centro para acceder a él. En su interior debe quedar clara cuál es la función del alumnado, activa, si son ellos los que se sirven

la comida, o pasiva, si son servidos por los monitores, y esto puede ser diferente dependiendo del centro escolar (Belinchón et al., 2014).

El patio de recreo es el escenario donde se crea un ambiente con mucho ruido y movimiento que puede favorecer la desorientación de algunos alumnos/as. En este escenario deben delimitarse las zonas claramente, zona del arenero, columpios, pelotas etc., además de identificar el material disponible para el juego y su ubicación. Otro aspecto importante que se debe identificar con claridad es el lugar donde hacer la fila para regresar al aula y la señal que se utilizará para avisar de cuando empieza y cuando acaba. Es importante que durante este tiempo de recreo el alumnado tenga identificados a los docentes que están vigilando el patio (Belinchón et al., 2014).

El aula de referencia es el escenario más importante para los niños y niñas, en ella se desarrollan la mayoría de las actividades que se realizan durante la jornada escolar y donde pasan la mayor parte del tiempo junto al docente. Cada aula debe estar correctamente señalizada para que cualquier alumno/a pueda acceder a ella desde cualquier parte del centro. Una vez dentro del aula se deben identificar las diferentes zonas como son la de asamblea o la de trabajo, identificando el lugar que ocupará cada alumno/a, donde debe sentarse cada uno, la zona de rincones y juegos etc. Es importante que el cambio que se produce entre una actividad y otra este bien diferenciado mediante un horario situado en un lugar accesible para el alumnado y una señal acústica que marque los tiempos. Otro aspecto importante son las normas que hay dentro de un aula como son las de conducta, las prohibiciones, permisos, roles, acceso a materiales y responsabilidades que deben especificarse en una zona destinada para ello (Belinchón et al., 2014).

La biblioteca es un escenario que exige unas normas muy específicas y que es extremadamente importante cumplir como guardar silencio, para ello deben señalarse las normas de uso de esa sala de forma clara y visual además de identificar a la persona encargada de la biblioteca. Se deben delimitar las diferentes zonas, zona de libros dividiéndolos por edades y temáticas, zona de cuentacuentos, zona de lectura y zona de trabajo (Belinchón et al., 2014).

Además de los escenarios también son importantes los desplazamientos que se producen entre ellos. El alumnado de un centro educativo se mueve diariamente de un lugar a otro por diferentes rutas dentro del centro. Para que estas rutas sean cognitivamente accesibles deben ser sencillas y estar señalizadas para evitar que los niños y niñas puedan perderse. Cuando una persona se desplaza por lugares que le son desconocidos se ponen en marcha unas áreas del cerebro que activan la dimensión espacial y temporal que en algunas personas puede verse afectada o activarse de forma más lenta aumentando la probabilidad de que la persona se equivoque o se desoriente y experimente situaciones negativas como estrés, privándole de su autonomía (Arjona, 2015)

La organización temporal en el aula es un elemento esencial para la mejora de la accesibilidad cognitiva en los centros educativos. Se trata de la estructuración de los días, semanas y las actividades que se van a llevar a cabo en esos días. El paso del tiempo es algo abstracto que a la mayoría de los niños y niñas les cuesta comprender, por ello mediante la accesibilidad cognitiva se trata de hacerlo visible convertirlo en algo manipulable mediante objetos como un reloj de arena. Que el alumnado comprenda el orden y estructura del horario del aula proporcionará seguridad y control sobre las diferentes situaciones, sin embargo, si no comprende qué actividad se va a hacer, cuándo, el orden qué seguirá dicha actividad, los materiales que son necesarios, los roles a desempeñar y el tiempo que durará la actividad puede generarle inseguridad y ansiedad lo que se verá reflejado en un mal rendimiento académico y social del niño/a (Larraz-Istúriz, 2016).

En los diferentes escenarios y actividades del centro cada persona, alumnado y personal docente desarrollan diferentes roles, distintas funciones y deben seguir unas normas de conducta. Durante la jornada escolar se producen muchos cambios de las conductas y roles ya que no se espera que se comporten de la misma manera ni hagan lo mismo en todas las actividades. Para la mejora de la accesibilidad cognitiva, dichas conductas y roles deben quedar claras desde un primer momento para todos en cada uno de los escenarios y actividades que se desarrollan (Belinchón et al., 2014).

2.6. Beneficios y a quién beneficia la accesibilidad cognitiva

La utilización de la accesibilidad cognitiva beneficia a las personas con diversidad funcional tales como, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención, trastornos del desarrollo, daño cerebral adquirido, trastornos de aprendizaje, trastornos del lenguaje, también a personas mayores con problemas cognitivos debidos a la avanzada edad, estrés, desconocimiento de la lengua procedentes de otra cultura (Plena Inclusión España, 2018). Su utilización en las aulas de educación infantil tiene infinidad de beneficios para los niños y niñas con diversidad funcional. Sin embargo, cualquier niño y niña del centro se ve beneficiado de la accesibilidad cognitiva haciendo uso de sus herramientas mientras le sirven de apoyo y, deja de utilizarlas progresivamente cuando ya no las necesita y ha aprendido. Puede ser empleadas durante un tiempo o de forma continuada en toda la etapa educativa siendo apoyados por el resto de los compañeros/as del aula que, aunque ya no hagan uso de ellas pueden servirles de apoyo al comprender su utilización y así poder comunicarse entre todos (Belinchón et al., 2014).

Los apoyos visuales son diferentes herramientas que aportan numerosos beneficios en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de infantil. Utilizar un lenguaje bimodal en el aula puede tener muchas ventajas respecto al aprendizaje de los niños y niñas de una misma aula. Acompañar el lenguaje oral con la lengua de signos es una forma de apoyar y reforzar el aprendizaje del lenguaje además de aprender una forma diferente de comunicarse. Alrededor de los 4 meses, los bebés son capaces de reconocer y detectar emociones a través de los gestos y el tono de voz de la otra persona. Mucho antes de lograr la adquisición del lenguaje ya se comunican a través de gestos que los adultos han utilizado con ellos como apoyo a la lengua oral. Por ello, es realmente importante continuar a lo largo de su aprendizaje con la utilización de gestos que ayudarán a la aparición y comprensión del lenguaje oral. Al utilizar signos visuales se ayuda a la observación, análisis e interpretación de imágenes u otros signos visuales, la percepción y discriminación visual ayudando al posterior aprendizaje de la lectura (Ainscow, 1994).

La utilización de un lenguaje bimodal en las aulas aumenta la capacidad de atención y concentración de los niños y niñas. A través de esto están recibiendo un mensaje vía

oral y un apoyo del mensaje por vía visual utilizando diferentes vías para guardar y recuperar la información apoyando así una lengua a la otra. El alumnado puede ampliar su vocabulario teniendo estos apoyos visuales, participando de forma más activa ya que al asociar un signo con las palabras el vocabulario es adquirido más rápido. Genera en ellos mayor interés. A la vez que están recibiendo el mensaje, reproducen los movimientos por lo que permanecen más atentos y activos en las explicaciones o realización de rutinas (Casado y Merino, 2014). Supone una gran expresividad en la comunicación, ya que se debe observar las expresiones faciales y las emociones, por ello la utilización de un lenguaje bimodal ayuda a mejorar la expresividad en la comunicación y la utilización del cuerpo como medio de comunicación. Es una herramienta muy útil para el alumnado con dificultad para mantener la atención ya que la realización de signos implica un constante movimiento y, especialmente, en la comunicación con alumnado TEA ya que el apoyo visual es fundamental para facilitar la comprensión del mensaje que se le quiere transmitir, sin olvidar la importancia que tiene para el alumnado con discapacidad auditiva (Casado y Merino, 2014).

Los apoyos visuales mediante pictogramas facilitan el acceso a los contenidos que se pretenden enseñar al alumnado ya que proporciona mediante una o varias imágenes un acceso rápido y resumido a aquellos conceptos de comprensión más compleja. Este recurso es claro y sencillo favoreciendo la atención de los alumnos/as permitiendo focalizar la atención y evitar distracciones con información no esencial. Pueden ser elaborados de forma personalizada adaptándolos a los gustos y preferencias de cada alumno/a e incluso ser creados por ellos mismos. De esta manera se consigue atender las necesidades específicas que presente el alumnado (Vidal et al., 2014). Además, aportan mayor seguridad al alumnado, pudiendo acceder a ellos siempre que lo necesiten o tenerlos presentes como un apoyo para sentirse más seguros, aunque no lleguen a utilizarlo durante las explicaciones o la realización de tareas sintiéndose así más autónomos e independientes. Cuando el alumno/a utiliza cuadernos de comunicación mediante pictogramas que le permite formular frases, dar indicaciones, comunicar cuáles son sus deseos o realizar una tarea de aula sin ayuda, de forma autónoma la autoestima de ese alumno/a aumenta y con ella la motivación por el aprendizaje (Vidal et al., 2014). El conocimiento de la comunicación mediante apoyos visuales favorece la relación entre compañeros de aula pudiendo así todo el alumnado

comunicarse independientemente de sus dificultades evitando situaciones de rechazo o acoso fomentando las relaciones sanas, la aceptación de la diversidad e inculcando valores de respeto para crear una sociedad futura que acepte y entienda la diversidad como una característica que comparten todos los ciudadanos (Belinchón et al., 2014).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Justificación

Partiendo de la premisa de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa, con esta propuesta de intervención se pretende lograr que cualquier niño y niña, sin excepción, pueda participar y aprender eliminando cualquier forma de exclusión y/o discriminación en la escuela.

Durante los últimos años se está hablando mucho de la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, sin embargo, esto no se plantea como algo de verdadero interés, beneficioso y enriquecedor para el conjunto del alumnado. Hay que considerar que todos los niños y niñas tienen derecho a conocer, respetar y convivir con todo tipo de niños y niñas.

La presencia en las aulas de niños y niñas con diversidad funcional ha supuesto un paso imprescindible hacia la inclusión educativa. Sin embargo hay que seguir trabajando para eliminar aquellos obstáculos que, todavía hoy, impiden la inclusión real y efectiva en la sociedad. Es una tarea complicada, pero los centros educativos son la institución con mayor capacidad de acción educativa. Por ello se realiza esta propuesta de intervención, para ayudar a todos los niños y niñas a comprender, respetar y aceptar todo tipo de diversidad y a conocer el uso de las diferentes herramientas de accesibilidad cognitiva para garantizar la comunicación entre todos.

“Plantear en el aula que todos somos diferentes en alguna manera es una opción mucho más enriquecedora que plantear que todos somos iguales excepto «Pedro»” (Parrilla, 2005, pág. 121).

3.2. Contextualización del centro y del grupo-clase

El centro en el que se basa esta propuesta de intervención es el Colegio Público Hispanidad, situado en la calle Océano Atlántico nº15 en la zona Hispanidad, Oliver y Valdefierro. Se trata de una zona escolar al limitar tres Centros Públicos: La Escuela Infantil “Inmaculada Concepción”, I.E.S. “Ramón Pignatelli” y CPIFP “Los Enlaces”.

El C.E.I.P. HISPANIDAD es un Centro de titularidad pública de los niveles educativos de Infantil (3-6 años) y Primaria (6-12 años) que cuenta con dos vías por cada nivel. Es un centro de Escolarización Preferente para alumnos de Espectro Autista desde el curso 2012-2013 y Brit desde el curso 2021-2022.

Derivado de su carácter público se declara aconfesional, apolítico, democrático, abierto al entorno social, pacifista, inclusivo, respetuoso con el medio ambiente y defensor de una educación basada en los principios de inclusión y equidad. Defiende un modelo de pedagogía activa, participativa, dialogante, no competitiva, que potencia la formación integral de cada alumno/a y que desarrolla una actitud reflexiva, crítica y que favorezca hábitos de trabajo y autonomía personal.

El aula en la que se basa dicha propuesta de intervención es el aula de 3ºB de infantil. En ella hay 21 alumnos/as, una de ellas diagnosticada como TEA, en adelante niña1. En el aula se encuentran familias de diferentes países, procedentes de Filipinas, China, Rumanía y Ecuador.

Entre los niños y niñas del aula, se encuentran diferentes ritmos de aprendizaje en cuanto a la lectoescritura, ya que algunos la dominan en mayúsculas y minúsculas mientras que otros no saben escribir en mayúsculas si no es copiando de un patrón y otros todavía no reconocen ni asocian los fonemas con la grafía correspondiente. La niña1 no tiene lenguaje, pero si muestra una intencionalidad comunicativa. Tiene una buena comprensión lingüística, entiende lo que se le dice. En ocasiones muestra una pequeña intención de socialización, aunque no de la forma correcta, corriendo alrededor de sus compañeros/as o empujando y suele interesarse por los dibujos que hacen, acercándose a ellos. Por pequeños actos que realiza se percibe que quiere hacer y ser como los demás compañeros. Para autorregularse se presiona con fuerza la pierna y tripa o coge a la persona más cercana del brazo, lo hace periódicamente durante el día,

aunque de una forma leve, pero pudiendo causar lesiones físicas en ella misma o en las demás personas cuando se enfada o frustra al no comprender algo o sentirse agobiada por la situación. Por lo general la clase se interesa mucho por ella, le hablan e intentan ayudarla, aunque en ocasiones recibe demasiada atención y acaba agobiándose y apartándose. La relación del grupo-clase es bastante buena, todos y todas se respetan, juegan y colaboran.

3.3. Objetivos

El objetivo general de este trabajo de fin de grado es diseñar una intervención educativa para garantizar una educación inclusiva mediante la accesibilidad cognitiva en las aulas de educación infantil. De este objetivo general se parte para obtener los objetivos generales de la propuesta de intervención, de los cuales se obtienen los objetivos específicos y de estos últimos los operativos que aparecerán adheridos de forma concreta a cada una de las actividades planteadas.

Objetivos generales de la propuesta

- Crear sesiones de sensibilización acerca del concepto de diversidad, diversidad familiar y diversidad funcional en profundidad
- Realizar sesiones lúdicas para el conocimiento e iniciación en el uso de las diferentes herramientas de accesibilidad cognitiva

Objetivos específicos de la propuesta

- Conocer y valorar sus propias características, así como sus posibilidades y sus limitaciones.
- Tomar progresivamente en consideración a los demás, aceptando la diversidad como una realidad enriquecedora.
- Desarrollar actitudes de ayuda y colaboración promoviendo una actitud inclusiva.

- Expresar, mediante el lenguaje oral y otros elementos de comunicación, necesidades, sentimientos, deseos, ideas y vivencias adaptándose a las diferentes situaciones de comunicación y a los diferentes interlocutores.
- Comenzar a conocer y experimentar algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana de las personas con diversidad funcional, valorando su utilidad y participando en algunas de ellas como forma de empatizar con su realidad.
- Conocer la diversidad familiar presente en la sociedad actual
- Conocer las herramientas y materiales adaptados que utilizan las personas de diversidad funcional, familiarizándose y normalizándolas en la sociedad.
- Experimentar con los instrumentos de diversidad funcional
- Participar en las actividades con las entidades colaboradoras
- Conocer e interpretar los pictogramas
- Conocer e interpretar el lenguaje de signos.
- Conocer el concepto diversidad
- Adoptar actitudes de respeto hacia la diversidad

3.4. Temporalización

La propuesta de intervención está planteada para realizarse a lo largo de todo el curso escolar ya que se trata de un tema transversal presente en todos los ámbitos de la escuela. Se compone de 18 actividades repartidas en todos los meses, en concreto se realizarían los lunes siempre en el mismo horario de 11:30 a 12:30 siguiendo el calendario escolar del curso académico 2021-2022 excepto las salidas escolares que tendrán mayor duración.

Tabla 1 Temporalización

TEMPORALIZACIÓN		
TRIMESTRE	FECHA	ACTIVIDAD

Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una educación inclusiva

1º Trimestre	Lunes 18 de octubre	Actividad 1
	Lunes 25 de octubre	Actividad 2
	Lunes 15 de noviembre	Actividad 3
	Lunes 29 de noviembre	Actividad 4
	Lunes 13 de diciembre	Actividad 5
	Lunes 20 de diciembre	Actividad 6
2º Trimestre	Lunes 10 de enero	Actividad 7
	Lunes 24 de enero	Actividad 8
	Lunes 7 de febrero	Actividad 9
	Lunes 21 de febrero	Actividad 10
	Lunes 7 de marzo	Actividad 11
	Lunes 21 de marzo	Actividad 12
3º Trimestre	Lunes 4 de abril	Actividad 13
	Lunes 25 de abril	Actividad 14
	Lunes 9 de mayo	Actividad 15
	Lunes 23 de mayo	Actividad 16
	Lunes 6 de junio	Actividad 17
	Lunes 13 de junio	Actividad 18

Tabla 2 Horario

HORARIO					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:30	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA EN INGLÉS	ASAMBLEA
9:30-10:15	INICIACIÓN A LA LECTOESCRITURA: LECTURA COLECTIVA, FORMACIÓN DE PALABRAS Y GRAFOMOTRICIDAD				
10:15-10:45	ALMUERZO Y ASEO				ALMUERZO Y ASEO EN INGLÉS
10:45-11:15	RECREO				
11:15-11:30	ASEO Y DESCANSO				
11:30-12:30	SEA	PROYECTO	FICHAS DE TRABAJO INDIVIDUAL	PROYECTO	PROYECTO
12:30-13:00	PSICOMOTRICIDAD	INGLÉS	PSICOMOTRICIDAD	MÚSICA	PLASTICA
13:00-13:15	DESCANSO				
13:15-13:50	ASAMBLEA	JUEGOS	TIC	CUENTO	RINCONES
13:50-14:00	SALIDA	SALIDA	SALIDA	SALIDA	SALIDA

3.5. Contenidos

Los contenidos son aquellos conocimientos, actitudes y habilidades que contribuyen a la consecución de los objetivos planteados (Orden ECD/65/2015). Los contenidos que se proponen para trabajar en esta propuesta de intervención son los siguientes:

- Respeto
- Tolerancia
- Compañerismo
- Escucha activa
- Diversidad, diversidad familiar y funcional
- Discapacidad visual
- Discapacidad física
- Discapacidad auditiva
- Autismo
- Síndrome Down
- Reconocimiento de pictogramas
- Reconocimiento de signos
- Iniciación al uso de pictogramas
- Iniciación al uso de la lengua de signos
- Expresión y comunicación mediante diferentes técnicas y herramientas

3.6. Secuencia de actividades

Las actividades que se presentan pretenden acercar a los niños y niñas al concepto de diversidad para comprenderla y respetarla en todas sus formas posibles. Por ello, las

actividades se dividen en tres bloques: Actividades para comprender el significado de diversidad, actividades sobre diversidad familiar y diversidad funcional. En el bloque III de diversidad funcional es donde hay un mayor número de actividades ya que se destinan a explicar diferentes tipos de discapacidad dividiéndose en grupos; grupo I actividades sobre autismo, grupo II actividades sobre Síndrome Down, grupo III actividades sobre discapacidad física, grupo IV actividades sobre discapacidad visual y grupo V actividades sobre discapacidad auditiva.

Tabla 3 Organización de actividades

BLOQUE 1 CONCEPTO DE DIVERSIDAD		Actividad 1 Todo es diversidad	Actividad 2 Huellas dactilares	Actividad 3 Teatro Arbolé
BLOQUE 2 DIVERSIDAD FAMILIAR		Actividad 4 La clase de colores		
BLOQUE 3 DIVERSIDAD FUNCIONAL	Grupo 1 Autismo	Actividad 5 Personaje y cuento “Bambú el Koala”	Actividad 6 Pictojuego libre	Actividad 7 En busca del tesoro
	Grupo 2 Síndrome Down	Actividad 8 Personaje y cuento “La tortuga Marian”	Actividad 9 Visita al colegio La Alborada	
	Grupo 3 Discapacidad física	Actividad 10 Personaje y cuento “Lola la loba”	Actividad 11 Sobre ruedas	Actividad 12 Deporte adaptado
	Grupo 4 Discapacidad visual	Actividad 13 Personaje y cuento “El libro negro de los colores”	Actividad 14 Materiales sensoriales	Actividad 15 Visita canina
	Grupo 5 Discapacidad auditiva	Actividad 16 Personaje y cuento “Crescendo”	Actividad 17 Baile de signos	Actividad 18 Juegos de pictogramas y lengua de signos

Para llevar a cabo las actividades del bloque III diversidad funcional se utiliza un hilo conductor, introduciendo el tema de cada grupo de actividades mediante un cuento y presentando a un personaje real que los acompañará en las actividades. Posteriormente harán un dibujo sobre lo que han interpretado del cuento y se colgarán en la pared de la diversidad para que estén siempre accesibles y puedan ir viendo el concepto que tiene cada uno acerca de cada discapacidad. Todas las actividades se llevan a cabo mediante herramientas de accesibilidad cognitiva para introducir al alumnado en el uso y la comprensión de diferentes técnicas y medios de comunicación a la vez que se les facilita

la comprensión de los conceptos de diversidad, un concepto bastante abstracto que pueden llegar a ser complejo para algunos niños y niñas.

En el aula se colgará un panel informativo para anticipar al alumnado de las actividades que se van a realizar, el orden y el tipo de actividad como pueden ser actividades de aula, excursiones o visitas que recibe el centro representado mediante pictogramas y signos. [Anexo 2.](#)

Actividad 1: Todo es diversidad

En la asamblea del aula el docente preguntará a los niños y niñas ¿Qué es diversidad? Una vez lanzada la pregunta se escucharán las diferentes respuestas que irán dando acertadas o no dejando que se expresen libremente. Una vez escuchadas varias respuestas, el docente explicará que diversidad significa variedad, diferencias, algo que se puede apreciar en todas partes a su alrededor. Se pondrán ejemplos que puedan ver en ese preciso momento en ellos mismos como por ejemplo que en la clase hay chicos y hay chicas, que niño1 es rubio y niña2 es morena, niña3 lleva zapatillas rojas y niño 4 zapatillas blancas. Se dejará un tiempo para que ellos mismos puedan observar a su alrededor y detectar diferencias entre sus compañeros, sus vestimentas y los objetos que les rodean. Posteriormente el docente mostrará imágenes de diferentes tipos de personas ya que son conceptos más difíciles de imaginar y utilizando como apoyo visual unas imágenes se facilita al alumnado la comprensión de las explicaciones. Dichas imágenes mostrarán personas con piel clara y oscura, personas con sobrepeso y delgadas, altas y bajas, ancianas y jóvenes, también se incluirán imágenes de flores diferentes, animales grandes y pequeños, animales que vuelan y otros que reptan.

La segunda parte de la actividad consiste en la lectura del cuento “Todos menos uno” de Éric Bauttut. Los niños y niñas ya han empezado a ver que a su alrededor hay diversidad y por ello es el momento de que empiecen a ver la diversidad en las personas. A través de este cuento se educa al alumnado en valores para que vean la belleza en la diversidad siendo todo más divertido y alegre haciendo una comparación entre la planta del inicio del cuento en la que todos los guisantes son iguales y del mismo color y la planta del final en la que todos los guisantes son diferentes. [Anexo 3.](#)

Actividad 2: Huellas dactilares

En la asamblea, el docente les hablará de la pared de las diferencias, una pared del aula en la que se colgarán todos los dibujos que hagan los niños y niñas durante las actividades de esta intervención. En esta actividad se va a comprobar que todos son diferentes y que hasta sus huellas dactilares son distintas. El docente habrá preparado los materiales necesarios y una vez colocados los alumnos en sus mesas de trabajo repartirá una cartulina a cada uno y un plato en el que verterá un poco de pintura del color que cada niño elija. Los niños y niñas plasmarán la palma de sus manos en dicha cartulina mientras observan y comparan su mano con la de su compañero/a de al lado viendo que no han quedado iguales las dos cartulinas. Con ayuda del docente y una persona auxiliar se limpiarán las manos con toallitas húmedas y si fuera necesario se les acompañaría al lavabo. Para finalizar cada niño/a acercará su cartulina a la pared de las diferencias donde con ayuda del docente se colgarán todas para observar y admirar la diversidad de huellas del aula. [Anexo 4.](#)

Actividad 3: Teatro arbolé

La actividad es una salida escolar para ver una obra de teatro de la compañía Arbolé llamada “Un nuevo amigo” adaptada a la edad de los niños y niñas. Esta obra tiene un mensaje muy preciso, el mensaje de sensibilidad acerca de la diversidad, aceptar al diferente. Los actores representan la obra de una manera muy participativa en la que no se requiere que los niños y niñas estén sentados durante una hora. Se saldrá del centro a las 10:45h donde les recogerá un autobús que les dejará en la puerta del teatro, se entrará a la sala y se esperará a que comience la obra a las 11:30h. Al acabar, les recogerá el autobús para llevarlos de regreso al centro y continuar con el horario habitual. Para llevar a cabo dicha salida, previamente se informará a las familias de ella y la obra que van a ver, ofreciéndoles la oportunidad de participar y acompañar a la clase en la salida.

El docente proporcionará a los niños y niñas ese mismo día antes de iniciar la salida las correspondientes entradas para acceder al teatro. Dichas entradas están elaboradas mediante las herramientas de lectura fácil y pictogramas para que todos los niños y niñas puedan leerla y comprenderla sabiendo que deben entregarla a la persona que les atenderá en el teatro y que en ella se indica que asiento debe ocupar cada uno. [Anexo 5.](#)

Actividad 4: Diversidad familiar: La clase de colores.

Esta actividad consiste en la lectura del cuento “*El barrio de colores*” de Mar Hontangas. Cuenta la vida de un barrio, con sus diferentes casas con distintos colores y formas y la historia de las familias que en ellas viven en forma de rimas. Este cuento trabaja la diversidad familiar mostrando la familia monoparental, familia biparental con hijos, familia de acogida, familias procedentes de otros países, familia homoparental, familia extensa, familia de abuelos acogedores, familias con mascotas, familias sin hijos, familia reconstruida, familia adoptiva y personas solas.

La actividad comenzará lanzando de nuevo la pregunta ¿Qué es la diversidad? Posteriormente se les explicará que también existe diversidad en las familias, que todas las familias son diferentes poniendo de ejemplo las suyas propias. Se mostrará la portada del libro y se hablará sobre ella, se trata de un barrio con muchas casas, todas diferentes y con distintos colores, no hay dos iguales y en ellas viven familias totalmente distintas. Son ejemplos muy visuales que les ayudarán a comprender el concepto de diversidad familiar.

Para la lectura del cuento se habrán preparado tarjetas de pictogramas que representan las 19 familias diferentes que en él aparecen, de esta manera se logra que todo el alumnado pueda acceder de forma más visual y manipulativa a la historia. Todos los pictogramas de las familias estarán pegados en la pizarra de la asamblea ya que la primera parte de la actividad transcurrirá allí y se pedirá a un voluntario que dibuje una casa en ella. Conforme se va leyendo cada historia, un voluntario/a se levantará y tratará de identificar el pictograma que corresponde con la familia de la historia que se ha leído, la colocará dentro de la casa dibujada y se hablará sobre ella.

Tras la lectura del cuento todos los niños y niñas se sentarán en las mesas y se repartirá a cada uno una de las casas como las vistas en la historia para que cada uno la pinte a su gusto y poder crear con las casas su propio barrio de colores. Una vez decoradas todas las casas, se les dará una segunda hoja, esta vez en blanco para que cada uno dibuje a su familia de la forma que quieran. Una vez realizadas todas las producciones se recogerán para la posterior elaboración de su barrio de colores en la

pared de las diferencias recortando todas las casas y agrupándolas de una forma similar a la portada del cuento. [Anexo 6.](#)

Actividad 5: Bambú el koala

En esta actividad se presentará al primer personaje, Julia y se empezará a hablar sobre el autismo. En la asamblea los niños y niñas junto al docente comenzarán hablando sobre el juego. A todo el mundo le gusta jugar sobre todo a los niños y niñas, en algunos lugares construyen sus propios juguetes con lo que encuentran y en otros, van a la tienda a comprarlos. A algunos niños y niñas les gustan los juegos movidos y otros los juegos tranquilos, unos prefieren jugar con otros niños y niñas y otros prefieren jugar solos. Mientras se da esta conversación el docente irá mostrando imágenes de lo que se está diciendo para facilitar la comprensión. “El personaje Julia se entretiene siempre con el mismo juego, hacer papelitos muy pequeños, coge una hoja de papel, se sienta en el suelo y la va rompiendo poco a poco en pedacitos muy pequeños hasta hacer una gran montaña. Le gusta cogerlos y dejarlos caer suavemente por encima de su cara.” Mientras, el docente estará escenificando la historia que cuenta. “Julia tiene Autismo y a veces no sabe muy bien como jugar con otros niños y niñas y se queda en una esquina haciendo papelitos, por eso los demás niños y niñas podemos ir a esa esquinita y jugar a su lado a hacer papelitos. A cada uno nos gustan unos juegos diferentes que pueden ser tremendamente divertidos solo tenemos que acercarnos y probar.”

Posteriormente se realizará la lectura del cuento “Bambú el koala” de Almudena Taboada. El docente contará el cuento con la ayuda de pictogramas que les irá mostrando a los niños y niñas mientras va narrando la historia que está escrita por la parte posterior de las tarjetas. Para ello hará uso de la protagonista de este grupo de actividades que servirá como símbolo representativo para que en todo momento tengan presente el tema que se está tratando. “Bambú el koala” es un cuento cuyo protagonista es un simpático Koala que tiene Autismo.

Tras la lectura del cuento los niños y niñas realizarán de forma libre un dibujo sobre la historia que han escuchado de Bambú y el personaje Julia, ambos con autismo. Después, se colgarán en la pared de la diversidad para observar las diferentes percepciones que tiene cada uno sobre el autismo. [Anexo 7.](#)

Actividad 6: Pictojuego libre

Los niños y niñas ya conocen algunos pictogramas, ya que el centro está dotado de señalizaciones en las aulas, el docente explicará que las personas con autismo como el protagonista Hugo y al igual que muchas otras personas, no solo los utilizan como ayuda para saber orientarse o comprender lo que hay que hacer. También sirven para crear mensajes y comunicarse con los demás. Se les irá enseñando algunos pictogramas que ya conocen para que digan su significado y otros que no conocen para que interpreten el significado de ellos ayudándose unos a otros. Posteriormente se esparcirán por el aula un montón de pictogramas clasificados por temáticas para que los niños y niñas los exploren y manipulen libremente, jugando, creando mensajes e intentando comunicarse unos con otros a través de ellos.

Actividad 7: En busca del tesoro

La actividad consiste en un juego de pistas, pero las pistas estarán expuestas mediante pictogramas y lengua de signos en las correspondientes tarjetas. El docente explicará la actividad a los niños y niñas, se dividirán en cuatro grupos recalando que es un trabajo en equipo, no se trata de llegar el primero sino de que todos los compañeros consigan entender el mensaje y orientarse. Entre todos deben identificar los signos y pictogramas para descifrar la pista.

Previamente el docente habrá escondido varias monedas de chocolate en los lugares a los que conducen las pistas por todo el patio de recreo.

Una vez que todos los grupos hayan seguido todas las pistas y obtenido las monedas, las juntarán todas en un cofre y posteriormente se repartirá el tesoro equitativamente entre todos los compañeros del aula. [Anexo 8.](#)

Actividad 8: “La tortuga Marian”

La actividad comienza con un nuevo personaje, Pablo, con el que se a los niños y niñas el Síndrome Down. En la asamblea se contará el cuento “La tortuga Marian” de Almudena Taboada. Se trata de una tortuga que tiene dificultades para leer y escribir y sus compañeros y compañeras de clase le suelen ayudar. Tras la lectura se abrirá un dialogo en la asamblea sobre el mismo y se comentará que el nuevo personaje Pablo

tiene Síndrome de Down. Su mundo va más despacio que el de los demás. Por eso, su hermana ha aprendido a explicarle las cosas lentamente y con palabras sencillas y ellos pueden hacer lo mismo. Pablo es un niño más con el que poder jugar y al que se puede querer mucho y a veces habrá que ayudarle.

Posteriormente los niños y niñas harán un dibujo sobre el síndrome Down y lo que han escuchado del personaje y del cuento. Se colgará en la pared de la diversidad para poder observarlos todos y compararlos con los dibujos sobre el autismo. [Anexo 9.](#)

Actividad 9: Excursión Colegio La Alborada

La actividad es una salida escolar al Colegio Público de Educación Especial Alborada. Se contará con la participación de algunas familias voluntarias que serán avisadas previamente de la actividad.

Se saldrá del centro a las 9:30h donde les recogerá un autobús escolar y se llegará al destino a las 10:00h. Una vez en La Alborada, se hará una visita guiada por todo el centro, las aulas, aseos, patio, comedor... para que los niños y niñas puedan observar que, aunque se tenga una discapacidad se puede ir al colegio y aprender muchas cosas, siendo este un colegio similar al suyo propio. Para finalizar la visita, en el patio, los alumnos y alumnas del centro habrán preparado diversas actividades de convivencia y múltiples juegos para poder disfrutar de su presencia jugando y almorzando juntos. A las 12:30h se montarán en el autobús para volver de regreso al centro.

Actividad 10: “Lola la loba”

Se presentará al nuevo personaje, Paola, una niña en silla de ruedas. Se contará que Paola vive en una casa de una sola planta, no tiene escaleras. Las puertas son muy anchas y todo queda cerca de su mano, tanto en la cocina como en el dormitorio no hay armarios altos. No tiene bañera, sino una ducha muy abierta con una silla de plástico donde se sienta y utiliza una silla de ruedas para moverse.

Posteriormente se contará el cuento de “Lola la loba” de Almudena Taboada. Lola no puede caminar y tiene que desplazarse en silla de ruedas, por suerte sus amigos intentan hacerle la vida más fácil y agradable.

Tras la lectura del cuento se dialogará con los niños y niñas escuchando sus posibles preguntas y argumentos. La actividad terminará con la realización de un dibujo sobre lo que han aprendido tras escuchar las historias y serán colgados en la pared de la diversidad para observarlos junto a los del autismo y síndrome Down. [Anexo 10](#).

Actividad 11: Sobre ruedas

La actividad se llevará a cabo en la sala de psicomotricidad del centro. El docente previamente habrá contactado con Cruz Roja para hacer uso del servicio de préstamo temporal de productos de apoyo proporcionando al aula cuatro sillas de ruedas infantiles para el desarrollo de la actividad. En la sala de psicomotricidad se prepararán varios circuitos con conos y ladrillos. Los niños y niñas se dividirán en cuatro grupos, cada uno tendrá una silla de ruedas y por turnos se irán sentando, experimentando y viviendo la sensación de ver el mundo desde una silla de ruedas. Intentarán desplazarse solos y también se ayudarán entre ellos.

Pasado un tiempo, cuando ya estén familiarizados con la silla, cada grupo de colocará en uno de los circuitos y por turnos deberán superarlo esquivando los obstáculos. Siempre habrá un compañero/a que maneje la silla llevando al que está sentado y posteriormente pueden intentar realizarlo solos. El resto de los compañeros/as del equipo si detectan que los que están realizando el circuito están teniendo muchas dificultades tendrán la tarea de facilitarles el camino, viendo así la importancia de adaptar las instalaciones a las necesidades de cada uno.

Una vez hayan pasado todos los alumnos por el circuito, se realizará una asamblea donde contarán como han vivido la experiencia y como les parece que es la vida en silla de ruedas, hablando sobre cómo pueden ayudar a esas personas y contando como se han sentido.

Actividad 12: Deporte adaptado

En esta actividad el alumnado hará una salida para visitar el Club Adapta. Este club tiene como objetivo potenciar la igualdad de oportunidades y persigue un modelo de vida de plena autonomía e independencia a través del deporte. Cuenta con escuelas deportivas y equipos de competición de baloncesto en silla de ruedas, natación, tenis de

mesa, tenis en silla de ruedas, esquí, ciclismo y boccia. La excursión consistirá en visitar al equipo CAI deporte adaptado, el equipo paralímpico de baloncesto de Zaragoza.

Se saldrá del centro a las 9:30h donde les recogerá un autobús escolar. A las 10:00h les recibirán Pablo y Pedro, dos de los jugadores del Club Adapta que les contarán a los niños y niñas como es su día a día y a qué se dedican. Les enseñarán las instalaciones, los materiales que utilizan y su campo de juego.

Posteriormente los niños y niñas podrán disfrutar de una demostración las habilidades con la silla de ruedas en un partido de baloncesto que disputarán Pedro y Pablo. Por último, se sacarán diferentes pelotas para que puedan jugar todos los niños y niñas a encestar junto a sus dos nuevos amigos. Al finalizar, a las 12:00h se regresará al centro en el autobús escolar.

Actividad 13:” El libro negro de los colores”

En esta actividad se presenta a los siguientes personajes, Miguel y Max. En la asamblea se hablará de que muchas personas tienen mascotas a la que tratan con cariño. Muchas personas, consideran a su mascota como un amigo/a o como un compañero. Hay personas que tienen perros, gatos, tortugas, peces, conejos, Incluso los hay, que tienen una serpiente. El docente irá mostrando diferentes imágenes sobre lo que están hablando. Se dejará un tiempo para que los niños y niñas cuenten si tienen mascotas o que animales les gustan. Después, se mostrará que Miguel también tiene un amigo especial, es su perro Max, que la acompaña a todas partes, al trabajo, a comprar, con los amigos, en el tranvía..., a pesar de ser un perro, Max puede entrar en todas partes. Max es un perro-guía y antes de estar con Miguel hizo un curso para aprender a ayudar. Miguel es ciego y Max es sus ojos.

Posteriormente se realizará la lectura del cuento “El libro negro de los colores” de Menena Cottin. El texto del cuento está escrito también en sistema braille, por lo que se mostrará con detalle a los niños y niñas para acercarlos a ese otro medio de comunicación, podrán tocarlo y experimentar sensaciones nuevas. Para acabar con la actividad los niños y niñas harán un dibujo sobre lo aprendido a cerca de la discapacidad física y se colgará en la pared de la diversidad. [Anexo 11.](#)

Actividad 14: Materiales sensoriales

El docente traerá al aula diferentes materiales sensoriales utilizados por las personas con discapacidad visual que le proporcionará la Fundación ONCE. Las muñecas Brailin que enseñan el Braille, llevan el signo generador en el tronco y los niños y niñas pueden apretarlos y de esta manera esconder o sacar cada uno de sus puntos. Varios cuentos escritos en Braille que cuentan con ilustraciones en relieve para que los niños y niñas puedan experimentar a través de los sentidos. Todos estos materiales que utilizan las personas con discapacidad visual, a su vez pueden ser utilizados por todos ya que proporcionan muchas experiencias. El último material que se mostrará es uno de los bastones que utilizan para orientarse. Se dejarán todos los materiales mostrados durante un tiempo para experimentar y jugar libremente con ellos. [Anexo 12.](#)

Actividad 15: Visita canina

En esta actividad vendrán al aula como invitados Sandra y Tom, su perro guía. Antes de empezar la actividad el docente con ayuda de los niños y niñas retirarán el mobiliario para facilitarle a la invitada el acceso y una vez estén todos sentados en la asamblea se le invitará a entrar para así evitar accidentes si algún niño o niña se está moviendo por el aula. Sandra y Tom contarán a los niños y niñas como es su día a día, que hacen, donde trabajan y los niños verán que lleva una vida completamente normal como las de sus padres y madres. Se quiere demostrar a los niños y niñas que la discapacidad visual no es ningún obstáculo y que se pueden realizar las mismas cosas.

Sandra y Tom realizarán una demostración de cómo esquivar los obstáculos. El docente y el alumnado con anterioridad habrán preparado en el patio un pequeño circuito con los materiales de psicomotricidad, será un camino delimitado con ladrillos y picas que los invitados lograrán recorrer sin ningún problema. Por último, Sandra propondrá a los niños y niñas un circuito también creado con aros en el suelo y por parejas irán pisando cada uno de esos aros. Un niño o niña de la pareja llevará los ojos tapados con un antifaz y el otro de la pareja debe guiarle para que logre completar el recorrido poniéndose en la piel de las personas con discapacidad visual.

Actividad 16: “Crescendo”

Se presenta al último personaje de la propuesta de intervención, Bruno, un chico con discapacidad auditiva. En la asamblea el docente hablará del personaje junto a los niños y niñas, a Bruno le encanta leer, en su habitación tiene un montón de libros y dice que los ha leído todos, además a empezado a escribir sus propias historias. Bruno es sordo y por eso no puede oír de la misma forma que lo hacen los demás. Él lo hace a través del lenguaje de signos. Por eso, cuando se habla con él siempre hay que mirarle a la cara. Como ya saben los niños y niñas, la lengua de signos sirve para comunicarse con los demás y todos ellos conocen un poco de esta lengua, por lo que van a saludar a su nuevo personaje.

Posteriormente se procederá a la lectura del cuento “Crescendo” de Susanna Mattiangeli. Es la historia de un chico con una discapacidad auditiva que demuestra que la discapacidad no es ninguna barrera. Al finalizar la historia, los niños y niñas realizarán un dibujo acerca de lo que saben sobre la discapacidad auditiva y se colgará en la pared de la diversidad. Esta pared ya ha sido completada y podrán observar sus diferentes versiones de toda la diversidad que existe en la sociedad. [Anexo 13.](#)

Actividad 17: Baile de signos

Esta actividad requiere mucho movimiento. En la sala de psicomotricidad, un aula con bastante espacio se proyectará un video de una de las canciones de la película “Frozen” conocida por todos los niños y niñas. En dicho video no salen los personajes de la película, sino dos chicas disfrazadas que cantan la canción y la representan mediante el lenguaje de signos. Es algo muy bonito e interesante para que los niños y niñas vean e intenten imitar los gestos bailando libremente. Se reproducirá el video varias veces, las primeras en pequeños trozos para que les dé tiempo de identificar los signos y reproducirlos y posteriormente se pondrá la canción entera seguida para que puedan bailar y cantar, expresándose de forma corporal.

Actividad 18: Juegos LSE y pictogramas

Es la última actividad de la propuesta, en ella se va a poner en práctica lo trabajado durante todo el proceso de aprendizaje ya que durante el curso los niños y niñas han ido aprendiendo a través del juego diferentes palabras y vocabulario expresado con signos y pictogramas. Se dividirá el aula por pequeños rincones de juego y en cada uno habrá un

material diferente con el que jugar, cada niño y niña podrá ir al rincón de juego que quiera tantas veces como quiera, es una actividad libre. Uno de los juegos consiste en identificar las diferentes estancias del centro y vocabulario básico en las tarjetas con pictogramas y buscar su pareja en las tarjetas que expresan el mismo concepto en lenguaje de signos.

El segundo juego consiste en unas tarjetas que por una parte contienen un signo y escritas tres palabras, el alumnado debe asociar el signo con una de las tres palabras, solo una es la correcta. Para verificar si es correcto o no, por la parte de atrás tiene la respuesta correcta mediante un pictograma.

El tercer juego consiste en una plantilla que contiene el abecedario con letras y en lengua de signos acompañada por diversas tarjetas que mediante los signos de las letras expresan una palabra. Los niños y niñas cogerán una de las tarjetas y observando la plantilla irán comprobando y escribiendo debajo la letra que corresponde a cada signo para finalmente poder leer la palabra que contiene dicha tarjeta. [Anexo 14.](#)

3.7. Metodología

La metodología de esta propuesta de intervención se basa en todo lo mencionado en el marco teórico. Para ello se pondrán en práctica las diferentes herramientas de accesibilidad cognitiva como son los apoyos visuales, tales como la lengua de signos y la utilización de pictogramas adecuando las actividades a las características de los niños y niñas y fomentando actitudes de respeto hacia la diversidad.

Uno de los principios metodológicos fundamentales de esta propuesta es que se considera el juego como una actividad natural de los niños y niñas necesaria para su desarrollo y para llevar a cabo todo tipo de aprendizajes. La principal actividad de los niños y niñas es el juego y mediante él son capaces de descubrir el mundo; expresar sus necesidades, deseos, sentimientos, emociones e interaccionar con los demás.

Otro de los principios metodológicos es el papel activo del alumnado. Los niños y niñas del aula van a poder experimentar, observar e incluso desarrollar su propia autonomía. Este principio se va a trabajar sobre todo con actividades o juegos vivenciados donde la participación tiene que ser activa, con iniciativa propia,

manipulando tanto el espacio como los objetos que se les faciliten y experimentando desde un enfoque activo ya que los niños/as son los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El aprendizaje vivencial o experiencial ayuda a los niños y niñas a desarrollar y adquirir conocimientos a través de la participación activa. Permite que los niños y niñas toquen, experimenten, interactúen y lleguen a resoluciones de conflicto basadas en su propia experiencia y juicio. Se trata de que el alumnado aprenda a través de actividades vivenciadas en las que ellos mismos pueden experimentar con los conceptos que se les quiere transmitir.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. El objetivo de esta metodología es propiciar la no discriminación del alumnado, la aceptación de las diferencias y el enriquecimiento personal que estas conllevan. La diversidad ha de ser asumida por todo el equipo docente, para ello se llevan a cabo unos criterios de normalización, atención personalizada e inclusión. Algo a destacar también de este principio metodológico, es evitar atribuir etiquetas y calificativos a la conducta, comportamiento o rasgos de personalidad de los niños/as y no realizar valoraciones en función de sus capacidades y características personales.

La lengua de signos española es una herramienta que facilita y agiliza la comunicación. Es conveniente comenzar a utilizar los signos por primera vez dentro de sus contextos correspondientes y extender su uso a cualquier situación en el momento en el que los hayan aprendido e interiorizado. Se debe buscar el momento adecuado para introducir los signos, utilizándose antes, durante y después de la acción, a la altura de los ojos entre el campo visual del docente y del alumnado. Cuantas más veces sea visto el signo, más fácil resultará aprenderlo. Todo este proceso de aprendizaje debe ser divertido, ameno y entretenido tanto para el docente como para el alumnado. Si el niño o niña tiene algunas dificultades para realizar algún signo o tarda algo más de lo esperado, no se deben penalizar sus errores ya que esto podría frenar su interés por seguir aprendiendo; sino más bien todo lo contrario. Hay que premiar sus esfuerzos y avances, motivándoles y animándolos a continuar.

Mediante este principio metodológico se consigue introducir de manera natural la lengua de signos como una herramienta de comunicación al igual que el lenguaje oral y el escrito, de esta manera cuando se encuentren con personas con dificultades auditivas, ya sea en el aula o en cualquier otro contexto, no hará falta hablar de inclusión, sino que esa persona ya estará perfectamente adaptada y será una más entre todos ellos.

Por último, Para facilitar la accesibilidad y la integración se presenta la rotulación y señalización mediante pictogramas y textos de ARASAAC. Estos pictogramas de fácil reconocimiento resultan más intuitivos y accesibles para personas con diferentes discapacidades cognitivas y/o diferencias culturales o lingüísticas y a la vez resultan de muy fácil comprensión por parte de todo tipo de alumnado para conocer y comprender los espacios, actividades, personas, objetos y normas del centro educativo.

3.8. Medios y recursos materiales y tecnológicos

En la siguiente tabla aparecen los diferentes recursos de carácter personal, espacial y material que son necesarios para la realización de las actividades de la propuesta.

Tabla 4 Recursos

RECURSOS		
Recursos personales	Docente del aula con la titulación requerida por la DGA	
	Auxiliar con titulación de Técnico superior de educación infantil	
	Personas miembros de las entidades colaboradoras:	
	<ul style="list-style-type: none">- Personal del teatro Arbolé- Jugadores del CAI deporte adaptado- Persona miembro de la ONCE y perro guía- Personal docente y alumnado del Colegio Público de Educación Especial La Alborada	
	Familias voluntarias que participan en algunas de las actividades.	
Recursos espaciales	Aula de 3º de infantil	Teatro Arbolé
	Patio de recreo del colegio	Colegio La Alborada
	Aula de psicomotricidad	Polideportivo CAI deporte adaptado

Recursos materiales	<p>Cuento “Todos menos uno” de Éric Battut, cuento “El barrio de colores” de Mar Hontangas, cuento “Bambú el koala”, “La tortuga Marian” y “Lola la loba” de Almudena Taboada, cuento “El libro negro de los colores” de Menena Cottin y cuento “Crescendo” de Susanna Mattiangeli.</p> <p>Personajes de Autismo, Síndrome Down, discapacidad física, discapacidad visual y discapacidad auditiva.</p>		
	<p>Tarjetas de pictogramas y lengua de signos plastificadas</p> <p>Material de psicomotricidad</p> <p>Sillas de ruedas, muletas y bastones infantiles</p> <p>Muñecas Braillin</p> <p>Cuentos escritos en Braille</p> <p>Tarjetas de pistas plastificadas</p>	<p>Pintura de dedos</p> <p>Monedas chocolate</p> <p>Cartulinas</p> <p>Folios</p> <p>Rotuladores</p> <p>Ceras</p>	<p>Toallitas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Pizarra</p> <p>Proyector</p> <p>Ordenador</p> <p>Altavoces</p> <p>Autobús escolar</p>

3.9. Sistema de evaluación

La evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que sirve como medio de información y ayuda para tomar decisiones sobre el proceso formativo de los niños/as.

La evaluación debe de ser global, continua y formativa y se deben tener siempre en cuenta unos indicadores y criterios de evaluación. Esta propuesta está ampliamente desarrollada y estructurada con el fin de facilitar al profesorado la tarea de determinar el grado de consecución de los objetivos que haya alcanzado cada alumno/a y las posibles dificultades que puedan aparecer.

La evaluación inicial del alumnado es el primer paso en el proceso de evaluación. Esta ayudará a detectar la situación de partida del alumnado, sus conocimientos previos e intereses. Se llevará a cabo mediante la primera actividad de la propuesta en la que se introduce a los niños y niñas en el concepto diversidad donde dialogan y el docente escucha las diferentes opiniones que tienen los niños y niñas.

La evaluación continua nos indica los progresos y dificultades del alumnado durante el proceso de aprendizaje. Se realizará mediante la observación sistemática e individual y el registro de datos. Los datos recogidos en la evaluación continua permiten modificar al docente su práctica educativa y ajustarla a las necesidades de los niños y niñas del aula. Se evaluarán diariamente las actividades para lo que se utilizará la herramienta de evaluación del anecdotario dejando constancia de las experiencias y observaciones de la actividad.

La evaluación final permite conocer los conocimientos adquiridos de cada niño/a, teniendo en cuenta los objetivos propuestos, los logros conseguidos y las dificultades encontradas. Dicha evaluación se llevará acabo mediante una escala de ordenación con diferentes ítems relacionados con los objetivos específicos de la propuesta de intervención en la que se marcará con una cruz en la columna de cada uno de los niños y niñas los ítems logrados. Los ítems a valorar serán los siguientes:

- Conoce el termino diversidad
- Identifica la diversidad familiar
- Conoce la diversidad funcional trabajada
- Diferencia las distintas formas de diversidad funcional
- Reconoce el lenguaje de signos
- Interpreta el lenguaje de signos
- Reproduce el lenguaje de signos
- Utiliza el lenguaje de signos para comunicarse
- Reconoce los diferentes pictogramas
- Interpreta los pictogramas
- Utiliza los pictogramas para comunicarse
- Experimenta y manipula el material

- Utiliza los símbolos y pictogramas ofrecidos en las actividades y juegos
- Respeta a los compañeros e invitados
- Ofrece ayuda a las personas que lo necesiten
- Participa y se relaciona con los invitados del aula y las entidades colaboradoras.

A continuación, se muestra un ejemplo de tabla de cómo sería la evaluación de la propuesta con todos los ítems mencionados anteriormente.

Tabla 5 Evaluación

EVALUACIÓN FINAL DE LA PROPUESTA							
	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niña 4	Niño 5	Niña 6	Niña 7
Conoce el termino diversidad							
Identifica la diversidad familiar							
Conoce la diversidad funcional trabajada							

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

4.1. Conclusiones

A lo largo de la formación como docente y su corta experiencia en el mundo de la educación, teniendo como referencia las practicas escolares, la autora considera que ha sido suficiente para comprobar que no existe verdaderamente una educación inclusiva en las aulas de infantil, ya que hace falta mucha más formación por parte del profesorado.

Durante este tiempo se ha podido reflexionar acerca de si los niños y niñas conocen algo sobre la discapacidad, si se les inculcan valores de respeto y tolerancia hacia la

diversidad desde el ámbito familiar y escolar y si se les explica abiertamente en que consiste o, por el contrario, todavía sigue siendo un tema tabú.

La propuesta de intervención no ha podido llevarse a cabo y, por lo tanto, no se ha podido dar una respuesta verídica a dichas reflexiones y planteamientos, sino que las reflexiones que se plantean se basan en un punto de vista subjetivo y de la experiencia vivida en alguna de las actividades que se ha podido realizar.

Se inicio el trabajo con muchas ganas de investigar y saber más acerca de la accesibilidad cognitiva, con ganas de crear una propuesta de intervención que enseñara a los niños y niñas la utilización de las técnicas y herramientas de apoyos visuales. Conforme se ha ido realizando la labor de investigación, se ha sido consciente de que la información que se estaba recibiendo no era suficiente, y que realmente la propuesta planteada no está realizada de una forma totalmente correcta para iniciar a los niños y niñas en la utilización de estas técnicas, ya que para ello primero, debería conocer y formarme mucho más acerca de la lengua de signos y la comunicación mediante pictogramas además de otros muchos medios tecnológicos que a día de hoy todavía no domino.

Por ello la propuesta se ha centrado más en explicar y dar a conocer la diversidad y de una forma más sutil y enmascarada en utilizar diferentes técnicas y herramientas de accesibilidad cognitiva. Con el tiempo y conforme vaya adquiriendo más formación y experiencia se irá mejorando esta propuesta para finalmente poder llevarla a cabo ya que considero que la temática puede ser muy beneficiosa tanto para todo el alumnado como para el profesorado

4.2. Propuesta de mejora

La propuesta de intervención está planteada para realizarse durante un curso escolar, sin embargo, se considera que tanto enseñar y explicar la diversidad como introducir al alumnado en el uso de diferentes herramientas de accesibilidad cognitiva es una tarea larga y profunda que debe plantearse como un tema transversal a tratar durante toda la etapa educativa. De esta forma se podría profundizar cada año en un tema concreto pudiendo explicarlo con detalle y dedicar el tiempo necesario a resolver todas las

preguntas que plantearan los niños y niñas en lugar de en un único año intentar enseñar toda la diversidad.

Otro de los puntos a mejorar sería intercalar más actividades que requieran el uso de la tecnología como apoyos visuales y enseñar al alumnado su utilización con las actividades en las que se muestra de una forma muy natural la discapacidad.

Por otra parte, habría que añadir a dicha propuesta el tema de la diversidad cultural que puede estar muy presente en las aulas y se pueden realizar muchas actividades relacionadas con la cultura de otros países muy interesantes, además, profundizar en la diversidad familiar proponiendo más actividades y aumentando la colaboración con las familias en ellas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Una educación inclusiva se consigue cuando se eliminan todas las barreras que pueden surgir en un centro educativo y que afectan negativamente al alumnado. En una escuela inclusiva ningún alumno, independientemente de sus características personales, físicas, culturales, sociales o familiares, debería tener problemas al acceder al centro y a sus enseñanzas, ofreciendo igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Sin embargo, la experiencia vivida durante las practicas escolares de estos años se ha podido comprobar que a pesar de que la escuela se considera inclusiva y lo es en muchos aspectos, todavía queda mucho trabajo por hacer ya que no hay una plena inclusión en el aula.

Empezando por los propios docentes de aula que además de tener una elevada ratio de alumnos, en ocasiones tienen alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La gran mayoría de estos docentes no están formados adecuadamente a pesar de haber recibido formación extraordinaria. El docente atiende a este tipo de alumnos de la mejor forma que sabe y en la mayoría de las ocasiones se implican y se preocupan por su aprendizaje con la ayuda de los especialistas PT y AL. En los momentos en los que se encuentran sin apoyos en el aula, con otros veinte niños y niñas más, que también tienen sus necesidades y dificultades que deben atender, no son capaces de proporcionarle al alumnado ACNEAE la atención que necesita. El docente de aula y todo el personal del centro debe proporcionarle a todo el alumnado las herramientas y

programas que este necesite, adaptándolas a sus necesidades y características, haciéndole accesible el aprendizaje y la participación en la escuela, así como la relación con sus compañeros y compañeras de aula, por tanto, es responsabilidad de toda la comunidad educativa el hacer del centro una escuela inclusiva.

La escuela y los docentes tienen que estar preparados para atender la gran diversidad de alumnado que va a pasar por sus aulas porque todos los niños y niñas van a ser diferentes y de esas diferencias se va a poder sacar un gran aprendizaje. Los futuros maestros deben formarse para ser accesibles y proporcionar a su alumnado herramientas para lograr su autonomía y su aprendizaje, mostrarles diferentes técnicas de comunicación con las personas, hablar abiertamente de la diversidad aceptándola como una cualidad más, hacer verdaderamente beneficioso el paso por la escuela infantil ayudándoles a superar sus dificultades y lograr que tengan un futuro mejor en una sociedad cognitivamente accesible.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, B. (2018). *La regulación normativa de la accesibilidad cognitiva*. CERMI semanal. <http://semanal.cermi.es/noticia/leyes-compresion-comunicacion-facil.aspx>
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado* (Vol. 67). Narcea Ediciones.
- Alonso, P., Díaz-Estébanez León, M., Madruga, B., y Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal*. Ministerio de Educación.
- Arjona, G. (2015). *La accesibilidad y el diseño universal entendido por todos. De cómo Stephen Hawking viajó por el espacio*. La Ciudad Accesible. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4655>
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de Traducción sobre Discapacidad Visual*, 25, 25-44.

- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C., y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Brusilovsky Filer, B. L. (2016). *Innovaciones en Accesibilidad Cognitiva. Entornos urbanos que hablan a las personas*. La Ciudad Accesible. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4974>
- Campo Mon, M. Á., Castro Pañeda, M. P., Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., y Torres Manzanera, E. (2010). Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica. *Psicothema*, 22 (4), 797-805.
- Casado, J. I. S., y Merino, J. M. B. (2014). Nociones espacio-temporales y bimodal: análisis de una implementación educativa para alumnado de 3 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 165-177.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, *por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón n.º 240, de 18 de diciembre de 2017.
- Doñamayor, E. B. (2017). Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. *Doxa Comunicación. Revista interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (16), 231-232.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fundación Once (2009). *Accesibilidad y Capacidades Cognitivas. Movilidad en el entorno urbano vialidad, transporte y edificios públicos*. http://accesibilidadcognitivaurbana.fundaciononce.es/docs/accesibilidadcognitiva_conocimiento.pdf
- García Muñoz, Ó. (2014). *Lectura fácil*. Ministerio de Educación.

- Gil, A. S. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales (REEI)*, (13), 8.
- Gómez-Puerta, M., y Lorenzo, G. (2018). El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Studies on Law and Education*, 29/30, 91-104
- Gutiérrez, V. F., Domingo, M. G., Aguilar, P. A., y Aguilar, T. A. (2021). La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122.
- Huerta Peralta, J. (2006). *Discapacidad y accesibilidad*. Comisión de Estudios de Discapacidad CEEDIS. Congreso de la República.
- Iglesias, A. y Calvo, I. (2010). Análisis de la cultura escolar en un Centro Preferente de Integración. *Innovaciones educativas*, 12(17), 23-31.
- Kropotkin, P. (1989). *El apoyo mutuo*. Renacimiento.
- Labayen, M. R. S. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 365, 6-11.
- Larraz Istúriz, C. (2016). *Accesibilidad cognitiva*. Madrid Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas-CEAPAT.
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado n.º 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado n.º 340, del 30 de diciembre de 2020.

- Monfort, M y Juárez, A. (2016). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. CEPE.
- Monfort, M., Rojo, A., y Juárez, A. (1982). *Programa elemental de comunicación bimodal*. CEPE
- Monfort, M., Rojo, A., y Juárez, A. (2010). *Programa elemental de comunicación bimodal para padres y educadores*. CEPE.
- Morales, E. (2014). *Apoyo a la comunicación*. Paraninfo.
- Morales, C. (2018). *Lectura fácil*. Editorial Anagrama.
- Muñoz, S. A. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 287-295.
- Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Nomura, M., Skat Nielsen, G., y Tronbacke, B. (2012). Directrices materiales de lectura fácil. *Revista Síndrome de Down*, 4(1), 8-50. <http://hdl.handle.net/1181/6293>
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, *por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*. Boletín Oficial de Aragón n.º 116, de 18 de junio de 2018.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado n.º 25, de 29 de enero de 2015.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, *por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su*

aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
Boletín Oficial de Aragón n.º 43, de 14 de abril de 2008.

- Parrilla, Á. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva*, 115.
- Pérez-Castilla Álvarez, L., Sebastián Herranz, M., Abril Abadín, D., y Delgado Santos, C. I. (2017). *Tecnología de apoyo y accesibilidad cognitiva: de la autonomía a la participación*. Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas-CEAPAT
- Plena Inclusión España. (2018). *Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos*. Madrid: Plena Inclusión España
- Rada, T. S., y Hoyos, C. R. (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70, 15-30.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado n.º 4, de 4 de enero de 2007
- Sánchez, P. A., Frutos, A. E., y García, C. M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Sansalonis, P. J. R., y Chinchilla, M. D. C. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social/From pictogramme to image. *Arteterapia*, 10, 329.
https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=apoyos+visuales+como+herramienta+&btnG=
- Trujillo, E. K. P., y Martínez, N. P. S. (2019). Diseño, desarrollo y aplicación de animaciones como apoyos visuales para la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 10(19), 23-32. <http://rieege.mx/index.php/rieege/article/view/575>

Tuset, P. (2011). Messenger Visual, a pictogram-based Instant Messaging service for individuals with cognitive disability. Proyecto fin de carrera. Universitat Politècnica de Catalunya. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099.1/11290>

UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper*. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785. <http://www.unesco.org/education/inclusive>

UNESCO. (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.

Vidal, M. V. E., Aguiar, V. M., Fresnillo, C. C., Rodríguez, E. G., Cano, N. P., y Palacios, P. R. V. (2014). *Claves del lenguaje humano*. Editorial Universitaria Ramon Areces.

7. ANEXOS

Anexo 1:






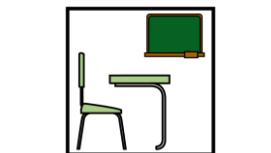


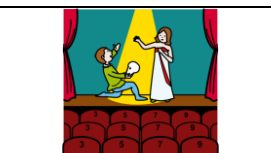


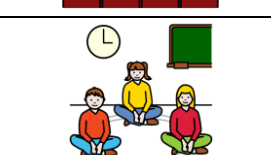

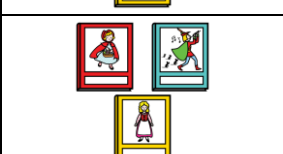


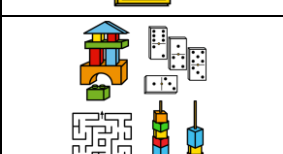
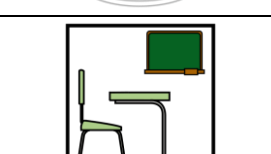

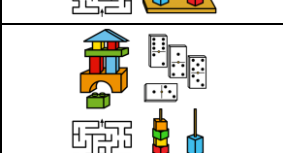


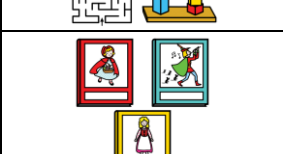








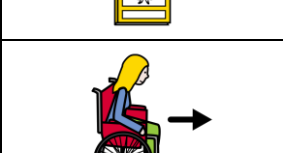
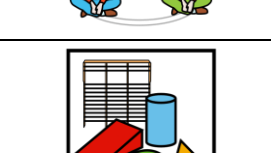


Ilustración 1 Accesibilidad cognitiva en las calles de Pamplona

Anexo 2:

	SIGNO	TIPO DE ACTIVIDAD	LUGAR
--	-------	-------------------	-------

Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una educación inclusiva

Actividad 1			
Actividad 2			
Actividad 3			
Actividad 4			
Actividad 5			
Actividad 6			
Actividad 7			
Actividad 8			
Actividad 9			
Actividad 10			
Actividad 11			

Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una educación inclusiva








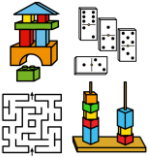
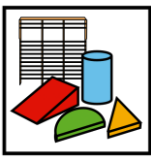








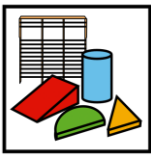

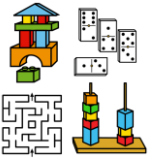

Actividad 12			
Actividad 13			
Actividad 14			
Actividad 15			
Actividad 16			
Actividad 17			
Actividad 18			

Ilustración 2 Panel informativo sobre las actividades

Anexo 3:



Ilustración 3 Tarjetas de actividad 1

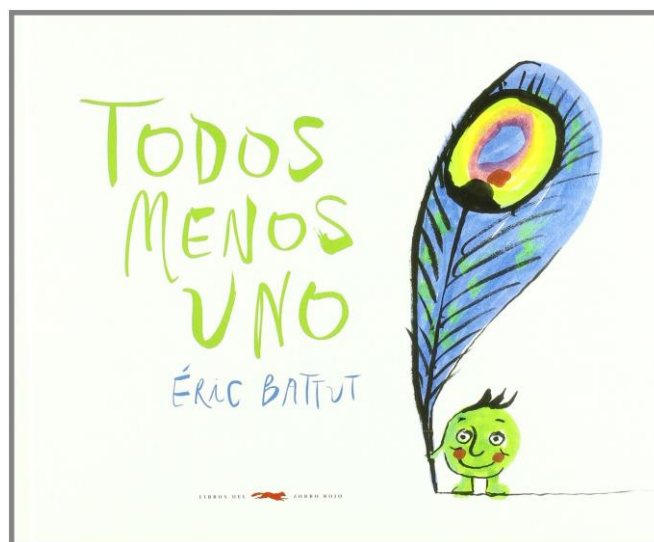


Ilustración 4: Cuento "Todos menos uno"

Anexo 4:



Ilustración 5: Actividad 2

Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una educación inclusiva

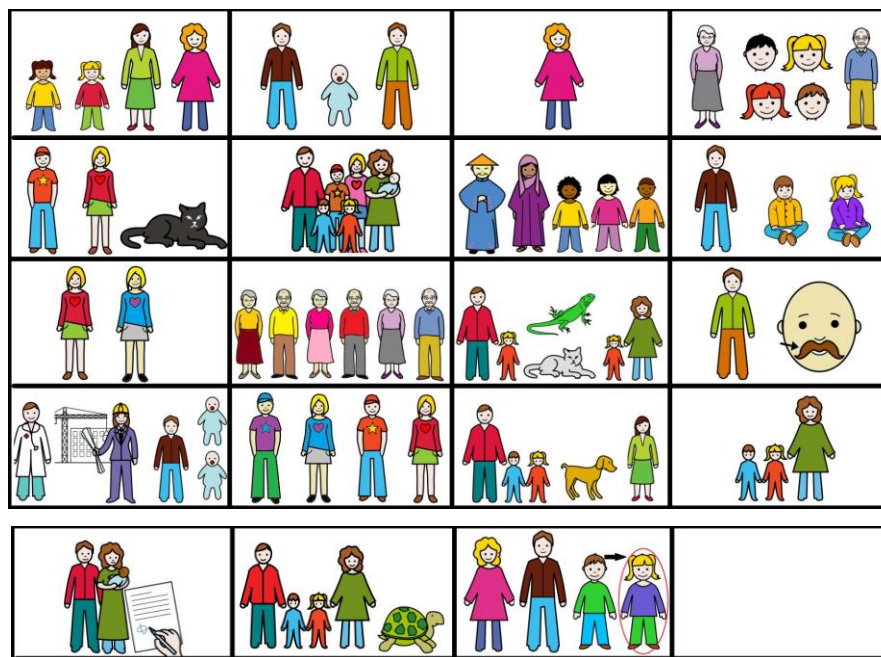


Ilustración 8: Tarjetas de identificación de familias actividad 4



Ilustración 9: Material actividad 4



Ilustración 10: Montaje final actividad 4

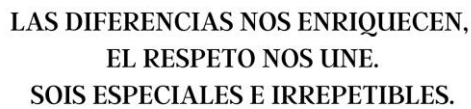


Ilustración 11: Montaje final actividad 4

Anexo 7:

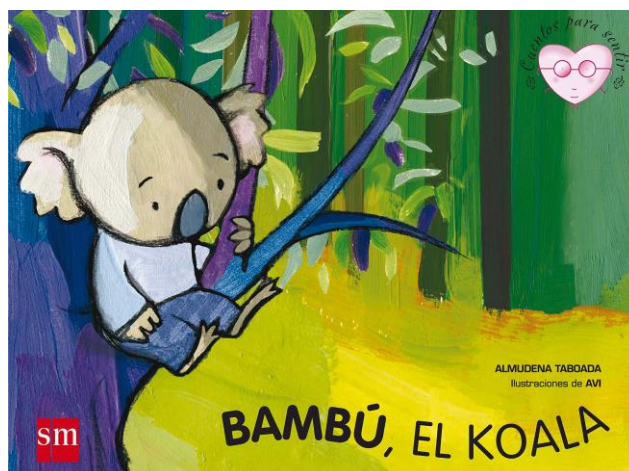


Ilustración 12: Personaje autismo

Ilustración 13: Cuento "Bambú el koala"



Ilustración 14: Material actividad 5

Anexo 8:

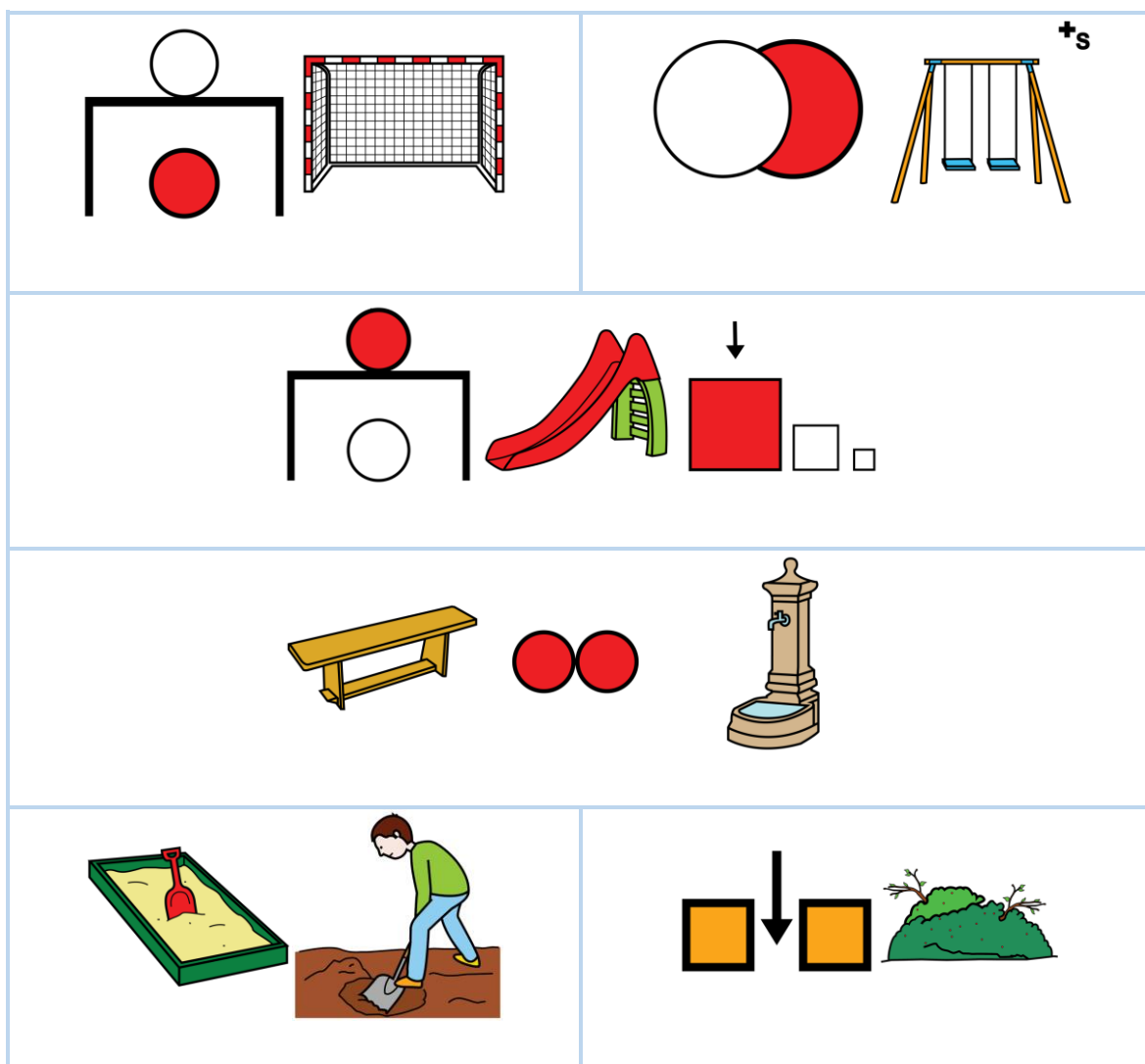


Ilustración 15: Pistas actividad 7

Anexo 9:



Ilustración 16: Personaje Síndrome Down

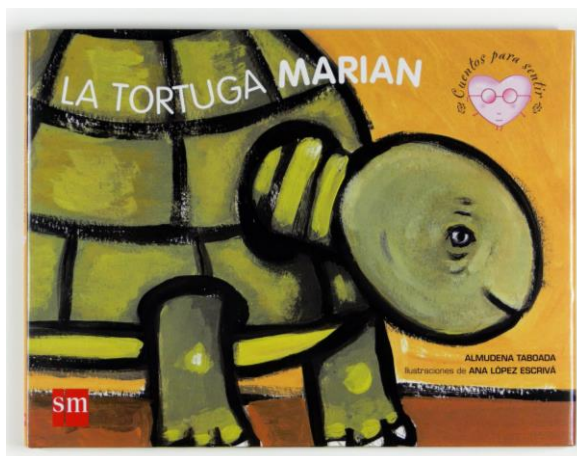


Ilustración 17: Cuento "La tortuga Marian"

Anexo 10:



Ilustración 18: Personaje discapacidad física

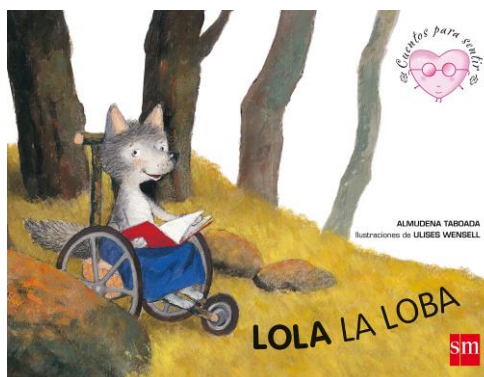


Ilustración 19: Cuento "Lola la loba"

Anexo 11:



Ilustración 20: Personaje discapacidad visual



Ilustración 21: Cuento "El libro negro de los colores"

Anexo 12:



Ilustración 22: Muñeca Braillin actividad 14

Anexo 13:



Ilustración 23: Cuento "Crescendo"



Ilustración 24: Personaje discapacidad auditiva

Anexo 14:






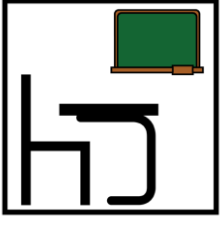



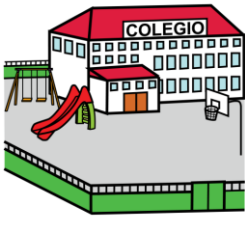


PICTOGRAMAS		SIGNOS	
			
			
			

Ilustración 25: Tarjetas actividad 18

Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una educación inclusiva




	AULA
	ASEO
	RECREO
	COLEGIO
	MUSICA
	ASEO
	RECREO
	MÚSICA
	COLEGIO
	ASAMBLEA
	AULA
	ASEO
	ASAMBLEA
	MUSICA
	RECREO
	ASAMBLEA
	COLEGIO
	AULA

Ilustración 26: Tarjetas actividad 18